

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE  
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

**Actitudes y prácticas familiares de lectura conjunta de libros con niños y niñas  
que asisten a instituciones educativas públicas costarricenses**

Proponente:

Bach. M<sup>a</sup> Monserrat Solano Solano (B06145)

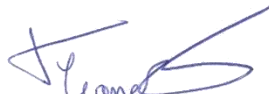
Comité Asesor:

Director: Dra. Ana María Carmiol Barboza

Lector: Dr. Rolando Pérez

Lectora: Lic. Marcela Ríos Reyes

## Tribunal examinador



---

MSc. Vilma Leandro Zúñiga  
Presidenta del tribunal



---

Dr. Jorge Sanabria León  
Profesor invitado



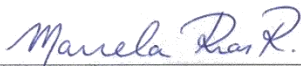
---

Dra. Ana María Carmiol Barboza  
Directora



---

Dr. Rolando Pérez Sánchez  
Lector



---

Lic. Marcela Ríos Reyes  
Lectora

## **Agradecimientos**

Agradezco en primer lugar a mi familia, no sólo por acompañarme y apoyarme en este camino, si no también por haberme enseñado el valor del esfuerzo, la dedicación y el estudio. Es gracias a ellos que hoy día puedo dar por concluida esta etapa universitaria.

Mi directora, la Dra. Ana María Carmiol, sin duda ha sido una persona fundamental en este proceso. Sus aportes definitivamente trascienden lo presentado en este documento, y su guía y acompañamiento han formado parte importante de la profesional que hoy día soy; su visión y pasión por el desarrollo infantil son elementos que hoy día constituyen fortalecen mi camino profesional. Gracias por su confianza, sus enseñanzas y paciencia.

A mis lectores, el Dr. Rolando Pérez y la Lic. Marcela Ríos. Sus aportes enriquecieron de forma significativa este proceso de aprendizaje.

Al Instituto de Investigaciones Psicológicas y las familias participantes, quienes hicieron posible el desarrollo de este proyecto. Y a mis compañeros y compañeras del proyecto: Mauricio, Tania, Catalina y Carolina. Más allá de la recolección de datos, su presencia y acompañamiento a lo largo del proyecto la valoro más allá de lo académico.

## Índice general

Firmas del Tribunal examinador .....	ii
Agradecimientos .....	iii
Índice de Figuras .....	4
Índice de Tablas .....	5
Resumen .....	7
Introducción .....	11
Capítulo 1 Lectura conjunta de libros .....	16
1.1 El desarrollo de la lectoescritura .....	16
1.2 ¿Por qué la lectura conjunta de libros promueve el desarrollo de la lectoescritura?....	17
1.3 Estilos adultos de la lectura conjunta de libros en ambientes naturales .....	19
1.4 Métodos de lectura conjunta de libros .....	24
Capítulo 2 Actitudes parentales y su relación con la lectura conjunta de libros .....	30
2.1 Estudio de las actitudes parentales en torno a la lectura conjunta de libros .....	30
2.2 La Teoría de la Acción Planificada en las actitudes parentales en torno a la lectura conjunta de libros .....	34
2.3 Estudio de las actitudes parentales en torno a la lectura conjunta de libros en Latinoamérica .....	36
Capítulo 3 Metodología .....	39
3.1 Descripción de la muestra .....	39
3.2 Procedimiento y materiales .....	41
3.2.1. Inventario sobre creencias de los padres de familia acerca de la lectura .....	42
3.2.2. Lectura conjunta de un libro infantil .....	43
3.2.3 Subprueba de vocabulario .....	43
3.3 Sistematización de la información .....	44
3.3.1 Inventario sobre creencias de los padres de familia acerca de la lectura. ....	44
3.3.2 Lectura conjunta de libro infantil .....	45
Capítulo 4 Resultados .....	50
4.1 Estrategia de análisis .....	50

4.2 Frecuencia de lectura conjunta de libros. ....	52
4.3 Actitudes respecto a la lectura conjunta de libros .....	54
4.4 Estrategias de lectura conjunta de libros. ....	60
4.5 Relación entre las actitudes respecto a la lectura conjunta de libros y la frecuencia con que se realiza la práctica en el hogar.....	68
4.6 Relación entre las actitudes respecto a la lectura conjunta de libros y las estrategias maternas de lectura..	68
4.7 Relación entre las estrategias maternas de lectura y comentarios elaborados por los niños y niñas durante la lectura conjunta de libros. ....	72
4.7.1 Relación entre las estrategias maternas de lectura y comentarios infantiles de tipo pragmático. ....	72
4.7.2 Relación entre las estrategias maternas de lectura y comentarios infantiles de contenido.....	75
Capítulo 5 Discusión .....	76
5.1 ¿Con qué frecuencia cuidadoras de niños y niñas preescolares que asisten a instituciones educativas públicas costarricenses se involucran en la lectura conjunta de libros? .....	77
5.2 ¿Cuáles son las actitudes respecto a la lectura conjunta de libros que tienen las cuidadoras y los cuidadores primarios de niños y niñas preescolares que asisten a instituciones educativas públicas?.....	78
5.3 ¿Qué estrategias de lectura conjunta de libros emplean las cuidadoras primarias y los cuidadores primarios de niños y niñas preescolares que asisten a instituciones educativas públicas?.....	81
5.4 ¿Existe una relación entre las actitudes respecto a la lectura conjunta de libros que tienen las cuidadoras y los cuidadores primarios de niños y niñas preescolares que asisten a instituciones educativas públicas y la frecuencia con que se realiza la práctica? .....	83
5.5 ¿Existe una relación entre las actitudes respecto a la lectura conjunta de libros que tienen cuidadoras y cuidadores primarios de niños y niñas preescolares y las estrategias maternas de lectura que utilizan durante la realización de esta actividad? .....	83
5.6 Conclusiones, limitaciones y recomendaciones .....	87
Referencias.....	92
Anexos .....	100
Anexo 1. Fórmula de consentimiento informado.....	100
Anexo 2. Cuestionario de información sociodemográfica. ....	102

Anexo 3. Escala Parent Reading Belief Inventory (PRBI) propuesta por Wiegel y colaboradores (2006).....	105
Anexo 4. Instrucción para la lectura conjunta del libro .....	109
Anexo 5. División por enunciados del libro De compras con mamá (Mayer, 1988).....	110
Anexo 6. Escala Parent Reading Belief Inventory (PRBI) propuesta por Wiegel y colaboradores (2006) traducida al español .....	113
Anexo 7. Sistematización de resultados de la entrevista cognitiva.....	118
Anexo 8. Sistema de codificación .....	121

## Índice de Figuras

Figura 1. Frecuencia semanal de lectura conjunta de libros .....	53
Figura 2. Distribución de comentarios realizados por los participantes durante la lectura conjunta del libro .....	60
Figura 3. Frecuencia absoluta de preguntas y provisiones realizados por los adultos, niños y niñas durante la lectura del libro .....	62

## Índice de Tablas

Tabla 1 Estadísticos descriptivos de las características sociodemográficas de la muestra.....	40
Tabla 2 Estadísticos descriptivos de los cuidadores participantes.....	41
Tabla 3 Clasificación de preguntas abiertas y provisiones .....	48
Tabla 4 Frecuencia de familias que reportaron poseer distintos tipos de libros infantiles en el hogar.....	53
Tabla 5 Matriz de factores rotados para el Inventario sobre creencias de los padres de familia acerca de la lectura.....	56
Tabla 6 Análisis correlacional para las subescalas del Inventario sobre creencias de los padres de familia acerca de la lectura .....	58
Tabla 7 Estadísticos descriptivos para la escala y subescalas del Inventario sobre creencias de los padres de familia acerca de la lectura .....	58
Tabla 8 Estadísticos descriptivos para enunciados clasificados según su contenido .....	63
Tabla 9 Medias y valores t de student por sexo y enunciados clasificados según su función pragmática.....	64
Tabla 10 Medias y valores t de student por sexo y enunciados clasificados según su contenido	64
Tabla 11 Correlación entre variables sociodemográficas y enunciados clasificados según su función pragmática.....	66
Tabla 12 Correlación entre variables sociodemográficas y enunciados clasificados según su contenido.....	67
Tabla 13 Correlación entre la frecuencia de lectura conjunta de libros y el el puntaje promedio en el Inventario sobre creencias de los padres de familia acerca de la lectura y sus subescalas.....	68
Tabla 14 Correlación entre el puntaje promedio en el Inventario sobre creencias de los padres de familia acerca de la lectura y sus subescalas y los enunciados clasificados según su función pragmática.....	70
Tabla 15 Correlación entre el puntaje promedio en el Inventario sobre creencias de los padres de familia acerca de la lectura y sus subescalas y los enunciados clasificados según su contenido... ..	71
Tabla 16 Correlación entre enunciados infantiles clasificados según su función pragmática y enunciados maternos clasificados según su función pragmática .....	73



Tabla 17. Correlación entre enunciados infantiles clasificados según su función pragmática y enunciados maternos clasificados según su contenido.....	74
Tabla 18. Estadísticos descriptivos para enunciados infantiles clasificados según su contenido.....	75
Tabla 19. Sistematización de resultados de entrevista cognitiva.....	118

## Resumen

La alfabetización emergente es uno de los logros más críticos del desarrollo de la temprana y mediana infancia (Casper, 2009). Al encontrarse ésta mediada por la interacción social, el análisis de la lectura conjunta de libros representa un marco apropiado para su estudio, ya que supone un ambiente de colaboración y conversación entre adulto y niño (Reese y Cox, 1999), que se ha visto posee importantes implicaciones para el desarrollo infantil en general, y para el desarrollo del lenguaje y la lectoescritura en específico.

El estudio de las interacciones sociales entre adultos y niños y niñas requiere de una visión integral, que además de tomar en cuenta la presencia o ausencia de prácticas específicas por parte de los adultos, considere las actitudes que éstos poseen en cuanto a dichas prácticas. El abordaje de esta faceta cognitiva es importante a la luz de evidencia previa, que sugiere una relación entre las actitudes de cuidadores hacia la lectura conjunta de libros y las características del ambiente literario que existe en los hogares de dichos cuidadores (DeBaryshe y Binder, 1994; Weigel, Martin y Bennet, 2006; González, Rivera, Davis y Taylor, 2010). Sin embargo, hasta el momento los estudios sobre estas relaciones han omitido elementos importantes, como lo es el caso de la relación entre las actitudes de los adultos hacia la lectura conjunta de libros y la calidad de las interacciones durante la lectura. El propósito principal de esta investigación es abordar el estudio de esta relación.

En el contexto costarricense es poco lo que se conoce respecto a prácticas familiares de lectura conjunta de libros. De igual forma sucede con las actitudes en torno a esta práctica. Partiendo de la importancia de abordar este tema dada su relevancia para el desarrollo del lenguaje y la lectoescritura, la presente investigación se propuso describir las actitudes y prácticas respecto a la lectura conjunta de libros que tienen cuidadores primarios de niños y niñas

preescolares que asisten a cuatro instituciones educativas públicas del cantón de Montes de Oca. Para ello, se trabajó con información recolectada como parte del proyecto de investigación titulado “La promoción de la alfabetización emergente en niños preescolares costarricenses a través de la lectura conjunta de libros y la conversación sobre eventos pasados” (No. 723-B4-341). El mismo estuvo dirigido por la Dra. Ana María Carmiol, y estuvo inscrito en la Vicerrectoría de Investigación desde el Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica. La información para este trabajo final de graduación fue recolectada en el hogar de cada uno de los participantes durante el inicio del curso lectivo del año 2015. La muestra incluyó 108 díadas conformadas por niños y niñas del nivel de Interactivo II y sus cuidadoras, principalmente las madres de dichos niños y niñas. A cada cuidadora se le solicitó completar un cuestionario de información sociodemográfica y el instrumento denominado Inventario sobre creencias de los padres de familia acerca de la lectura (Parent Reading Belief Inventory por su nombre en inglés, Wiegel et al.2006). Además, a cada cuidadora se le solicitó que leyera con su hijo o hija el cuento infantil De compras con mamá (Mayer, 1989). La lectura y los comentarios extratextuales realizados durante esta interacción fueron grabados en audio, transcritos y analizados a partir de un sistema de codificación formulado después de tomar en cuenta la literatura previa en el tema.

Cinco hallazgos se derivan del presente trabajo final de graduación. Primero, se exploró la cantidad de libros en el hogar y la frecuencia con que las díadas realizaban la práctica. Coincidente con estudios anteriores con población latinoamericana, se observó que tanto la frecuencia de lectura como la cantidad de libros de cuentos en el hogar es menor en comparación con otros grupos poblacionales (Caspé, 2009).

Segundo, los puntajes generales obtenidos a partir del análisis del Inventario sobre creencias de los padres de familia acerca de la lectura, sugieren que los adultos participantes cuentan con una actitud positiva ante la lectura conjunta de libros infantiles. Además, la aplicación de un análisis factorial exploratorio de las respuestas otorgadas por las cuidadoras a este inventario indicó la existencia de cuatro distintos factores, a saber: 1) Limitaciones Percibidas, 2) Actitudes Positivas, 3) Rol Parental, 4) Prácticas Familiares y Desarrollo Infantil, siendo el factor Limitaciones Percibidas el más sobresaliente. Por tanto, si bien los participantes perciben la práctica de lectura conjunta de libros como positiva, perciben a la vez impedimentos para desarrollarla. Este impedimento se ve además respaldado por la poca cantidad de libros disponibles en el hogar que fue reportada por las cuidadoras y descrito como parte del primer resultado.

Tercero, la exploración de la calidad de la interacción durante la lectura conjunta de libros indicó que los adultos suelen asumir un rol de liderazgo durante ésta, que se caracteriza principalmente por el uso de provisiones de información de tipo descriptivo. Esta actuación del adulto como el principal narrador y del niño y la niña como audiencia es coincidente con lo observado en otras muestras latinoamericanas (Caspe, 2009; Melzi, Schick y Kennedy, 2011).

Cuarto, no se encontró una correlación entre las actitudes parentales respecto a la lectura conjunta de libros y la frecuencia con que se realiza dicha práctica. Quinto y último, la exploración de la relación entre actitudes hacia la lectura conjunta de libros y la calidad en la práctica de la lectura sugiere que, aunque los adultos perciben la lectura conjunta de libros como una práctica valiosa para el desarrollo de sus hijos e hijas, dichas expectativas no coinciden con la forma en que realizan la lectura, puesto que ésta se caracteriza por un nivel bajo de complejidad y de desafío para el niño o niña.

Tomando en cuenta los hallazgos indicativos de una actitud parental positiva hacia la lectura de libros infantiles pero con importantes limitaciones percibidas, la implicación más importante que se deriva del presente trabajo final de graduación es la existencia de una oportunidad de intervención a través de la lectura conjunta de libros; en donde se les puede dotar a los cuidadores de herramientas materiales y discursivas para que puedan desarrollar dicha práctica con sus hijos o hijas, y que mediante esto se fortalezcan las habilidades de lenguaje y lectoescritura de los niños y las niñas.

## Introducción

Los primeros años son decisivos en la vida de las personas, en tanto es el momento en el cual se establecen las bases del desarrollo cognitivo y socioemocional (Shonkoff y Phillips, 2000; Shonkoff, 2010). Durante estos primeros años, el curso del desarrollo humano se ve influido por distintos factores, dentro de los cuales se destaca el rol de la familia, al ser ésta el microsistema más inmediato de la persona y, por lo tanto, el contexto donde se facilita el aprendizaje y desarrollo de distintas destrezas y capacidades (Sanson y Wise, 2001). Estas experiencias tempranas, previas al ingreso al sistema educativo formal, inciden en el desarrollo de los niños y las niñas; específicamente en su nivel de preparación para insertarse en dicho sistema. A la vez, tienen importantes implicaciones en su éxito escolar posterior y, por ende, en su participación adulta en la sociedad (Romero, Arias y Chavarría, 2007).

Estudiar interacciones familiares cobra relevancia al considerar que es mediante éstas que el niño y la niña desarrolla habilidades de lenguaje como el vocabulario y habilidades conversacionales (Stiegler, DeLoache y Eissenberg, 2010), así como también la alfabetización emergente. Esta última se define como el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que funcionan como precursores para el desarrollo futuro de la lectura y la escritura (Carmioli, Ríos y Sparks, 2013). Evidencia reciente indica que tanto el desarrollo de las habilidades de lenguaje como el desarrollo de las habilidades de lectoescritura se ven influidos por aspectos de índole genético<sup>1</sup> y ambiental. Con respecto a este último, resalta la importancia que el medio

---

<sup>1</sup> Como bien lo señalan estudios recientes (Van Bergen, Zuijen, Bishop y de Jong, 2017), existe una influencia conjunta de la genética y el ambiente en el desarrollo de las habilidades de lectura, así como importantes interacciones entre estas dos para el desarrollo de dichas habilidades. Por ejemplo, Gasby, Coventry, Byrne y Olson (2017) encontraron que la influencia del ambiente socioeconómico sobre las habilidades de lectura depende de la influencia genética, de tal manera que los aspectos genéticos influyen en mayor medida cuando el nivel socioeconómico es alto; mientras que los aspectos ambientales influyen en mayor medida cuando se trata de un ambiente

sociocultural del niño o niña le otorgue a la lectura y la escritura, así como los actos validados por dicho medio en torno a éstas (Romero et al.2007). En otras palabras, el ambiente familiar juega un rol esencial en el desarrollo del lenguaje y la alfabetización emergente. Como tal, el abordaje de este fenómeno cobra relevancia en el contexto costarricense, donde estudios previos han mostrado los escasos conocimientos sobre la lectura y la escritura con que cuenta una importante cantidad de niños y niñas a la hora de ingresar al primer grado, y el efecto de esto en su desempeño académico posterior (Rolla, Arias y Villers, 2005; Rolla, Arias, Villers y Snow, 2006; Programa Estado de la Nación, 2011).

Una de las prácticas familiares que se ha demostrado tiene implicaciones importantes para el desarrollo del lenguaje y las habilidades de alfabetización emergente de los niños y las niñas es la lectura conjunta de libros (Hindman, Connor, Jewkes y Morrison, 2008). Leer libros infantiles con los niños y niñas promueve el desarrollo de sus habilidades de lenguaje oral, como por ejemplo el vocabulario (Sénéchal, 2006; Reese, Leyva, Sparks y Grolnick, 2010) y la conciencia fonológica (Sim y Berthelsen, 2014). Además promueve el desarrollo de habilidades de alfabetización emergente, como los conocimientos del niño o la niña acerca del manejo de material impreso y su capacidad temprana para identificar letras y palabras (Sim y Berthelsen, 2014).

La inclusión de prácticas como la lectura conjunta de libros infantiles en la cotidianidad de las familias se encuentra asociada a distintos factores y actitudes. Entre ellos se encuentra la auto eficacia parental o las atribuciones asociadas a esta práctica (Newland et al.2011). Los anteriores pueden incidir en el desarrollo del niño y la niña, al manifestarse tales creencias en el

---

socioeconómico bajo. Este trabajo final de graduación reconoce la importancia de los factores genéticos. Sin embargo, se centra en el estudio de variables de índole ambiental.

ambiente letrado familiar, o bien guiando la manera en que toman lugar este tipo de prácticas en el contexto familiar (DeBaryshe y Binder, 1994; Weigel, et al.2006).

Pese a la importancia del ambiente familiar en el desarrollo del lenguaje y la lectoescritura, y tomando en cuenta los resultados observados en Costa Rica con respecto a la falta de preparación en lenguaje y lectoescritura inicial de una gran cantidad de niños y niñas al ingresar al primer grado, la investigación en torno al rol que juega la familia en este proceso es bastante limitada (aunque véase Romero, et al.2007; Carmiol et al.2013; Sparks, Carmiol, y Ríos, 2013, para estudios con muestras de clase media). Igualmente limitada es la investigación nacional e internacional con respecto a la relación entre las actitudes y las prácticas de los adultos en torno a la lectura conjunta de libros. A pesar de esto, algunos pocos resultados han demostrado la importancia de las actitudes en torno a dichas prácticas. Por ejemplo, DeBaryshe y Binder (1994) encontraron que conductas específicas como la frecuencia con que un adulto lee libros con su hijo o hija, o la cantidad de preguntas que realiza al niño o niña mientras leen; se relacionan con las actitudes en torno a la lectura conjunta de libros. Ante esto, dichos autores sugieren que tanto actitudes como prácticas deben ser tomadas en cuenta a la hora de explicar dicho fenómeno, especialmente en el diseño de programas de promoción del desarrollo del lenguaje. Lo anterior con el fin de conocer si es necesario intervenir en el ámbito de las cogniciones a la hora de llevar a cabo intervenciones educativas, o bien implementar programas que estén acorde con las actitudes de las familias.

Al considerar además que pueden darse variaciones en las actitudes y las prácticas entre distintos grupos culturales (Van Kleeck, 2003; Superreguy, Strasser, Lissi y Mendive, 2007), resultados obtenidos en otros contextos pueden no ser generalizables al contexto costarricense. Dado lo anterior, este proyecto propone describir las actitudes y prácticas en torno a la lectura



conjunta de libros con niños y niñas que asisten a cuatro jardines infantiles públicos de San José, y conocer la relación entre ambas. De esta forma, se busca responder a las preguntas de investigación que se describen a continuación.

1. ¿Con qué frecuencia cuidadoras de niños y niñas preescolares que asisten a instituciones educativas públicas costarricenses se involucran en la lectura conjunta de libros?
2. ¿Cuáles son las actitudes respecto a la lectura conjunta de libros que tienen las cuidadoras primarias de niños y niñas preescolares que asisten a instituciones educativas públicas?
3. ¿Qué estrategias de lectura conjunta de libros emplean las cuidadoras primarias de niños y niñas preescolares que asisten a instituciones educativas públicas?
4. ¿Existe una relación entre las actitudes respecto a la lectura conjunta de libros que tienen las cuidadoras primarias de niños y niñas preescolares que asisten a instituciones educativas públicas y la frecuencia con que se realiza dicha práctica?
5. ¿Existe una relación entre las actitudes respecto a la lectura conjunta de libros que tienen cuidadoras primarias de niños y niñas preescolares y las estrategias de lectura que utilizan durante la realización de esta actividad?

Para ello, se realizó una investigación de alcance exploratorio y de tipo correlacional, en la que participaron 108 díadas conformadas principalmente por madres y sus hijos o hijas. Esta muestra provino del proyecto de investigación “La promoción de la alfabetización emergente en niños preescolares costarricenses a través de la lectura conjunta de libros y la conversación sobre eventos pasados”, desarrollado por la Dra. Ana María Carmiol Barboza desde el Instituto de

Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica, e inscrito en la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica (N° 723-B4-341).

El presente documento presenta el abordaje teórico en torno a la lectura conjunta de libros y actitudes al respecto. Posteriormente se presentan los resultados y discusión en relación a las preguntas de investigación planteadas.

## **Capítulo 1**

### **Lectura conjunta de libros**

#### **1.1 El desarrollo de la lectoescritura**

Las habilidades de lectoescritura empiezan a desarrollarse a edades tempranas. Desde antes de ingresar a primer grado, los niños y las niñas desarrollan habilidades como la conciencia fonológica, entendida como la habilidad de identificar los sonidos que componen una palabra (Siegler, et al.2011) y la decodificación, que se refiere a la identificación de letras y palabras al asociarlas a sonidos (Whitehurst y Lonigan, 1998). Estas habilidades son importantes en tanto se constituyen como las bases que posteriormente permiten al niño y la niña el desarrollo de destrezas más complejas, como lo es transcribir las letras en forma de sonidos y palabras (Siegler et al.2010). Las habilidades de alfabetización emergente facilitan también la adquisición de la fluidez con la lectura de material sencillo, que posteriormente permitirán la manipulación de textos de mayor dificultad y el razonamiento más complejo (Siegler et al.2010).

Este trabajo final de graduación se enfoca en el estudio de uno de los elementos ambientales que se ha demostrado influye en la adquisición de la lectoescritura: la lectura conjunta de libros. Para ello, se comprende el proceso de alfabetización como algo que va más allá de decodificar letras y palabras, y que engloba, por ejemplo, habilidades de lenguaje como el vocabulario, el desarrollo narrativo, la comprensión de historias y el entendimiento de significados (Reese y Cox, 1999; Carmiol et al., 2013).

Considerando lo anterior, y enfocándose en el análisis del desarrollo de la alfabetización emergente, Sparks y Reese (2012) señalan que el proceso de aprendizaje de la lectura comienza en el hogar, en el contexto de los niños, niñas y sus cuidadores. De esta forma, las interacciones

entre adultos y niños o niñas son un centro vital del desarrollo, de manera tal que variaciones en la interacción, en cuanto a cantidad y calidad, resultarán en diferencias entre los niños y las niñas. Así, la lectura conjunta de libros, en la cual los adultos leen textos (como libros de cuentos) a los niños o niñas, y además desarrollan frecuentemente alguna discusión al respecto (Hindman, et al.2008), permite observar los efectos que las interacciones sociales pueden tener sobre el desarrollo de las habilidades de lectoescritura.

La investigación indica que la incidencia de la lectura conjunta de libros sobre el desarrollo depende no solamente de la frecuencia con que se lleve a cabo dicha práctica, sino también de la forma en que se realice (Reese y Cox, 1999; Caspe, 2009). Así por ejemplo, cuando las madres conversan y discuten acerca de los contenidos del libro con los niños y las niñas, se han observado ganancias en el vocabulario de los y las menores, en comparación con otras prácticas como leer de forma ininterrumpida el libro (Reese y Cox, 1999).

De esta forma, y dados los alcances de la lectura conjunta de libros, Yaden, Rowen y McGillivray (2000), describen a la lectura conjunta de libros como la práctica por excelencia para el desarrollo de las habilidades de lectoescritura.

## **1.2 ¿Por qué la lectura conjunta de libros promueve el desarrollo de la lectoescritura?**

Según Bus (2003), uno de los elementos que permea de forma importante el intercambio durante la lectura conjunta de libros es que los niños y niñas naturalmente se ven atraídos por las historias, lo que conduce a que sea el propio interés del niño o niña el que guíe la interacción. Además, los libros ofrecen una serie de características específicas para el desarrollo de distintas habilidades. Por ejemplo, presentan un escenario que le permite al niño o niña ir más allá de su aquí y ahora, lo cual sucede dentro de una estructura enriquecida, puesto que incluye: nuevo

vocabulario, oraciones subordinadas, refranes e intercambios comunicacionales entre los personajes.

Si bien existen importantes diferencias en la manera en que los adultos interactúan con los niños y las niñas a la hora de repasar juntos las páginas de un libro (Reese y Cox, 1999; Melzi et al.2011), estas interacciones guardan un elemento en común: la invitación al niño para que construya mentalmente un escenario más allá del tangible (Bus, 2003). Este es justamente el aspecto de la lectura conjunta que Siegler y colaboradores (2010) reconocen como parte esencial en la promoción del desarrollo de la lectoescritura, y es el que posteriormente facilita la comprensión de los textos.

Al leer, resulta necesario crear un modelo mental de la situación descrita, y actualizarlo conforme se desarrolla la historia. Asimismo, es necesario que las personas sean capaces de identificar los elementos clave de la historia. En la lectura conjunta entre cuidador y niño o niña, la mediación del adulto juega un rol importante en el desarrollo de las capacidades de identificación y actualización. Al utilizar estrategias como hacer preguntas al niño y a la niña sobre el contenido de la historia, o bien al invitar al niño o a la niña a ser co-narrador esta (Casper, 2009), el adulto está ofreciendo al menor la oportunidad de practicar cómo identificar elementos centrales de la historia, partiendo de una construcción mental previa que es constantemente actualizada. Posteriormente, el niño y la niña podrán valerse de estas estrategias al enfrentarse de manera independiente al material impreso.

Según Van Kleeck (2008), existen cuatro elementos específicos de la lectura conjunta de libros que promueven el desarrollo de habilidades de lectoescritura. Primero, la presencia de un texto que se presenta constantemente, permitiendo el afianzamiento del vocabulario por parte del niño. Segundo, la discusión que se promueve puede motivar la realización de inferencias, que

permiten posteriormente una mayor comprensión del texto. Tercero, al leer a los niños y niñas, se estimulan habilidades de lenguaje oral, como por ejemplo vocabulario y formulación de oraciones. Cuarto y último, mediante las preguntas realizadas a los niños y niñas, se promueve el desarrollo de su pensamiento inferencial.

Sénéchal y Young (2008) reconocen también la importancia de la lectura conjunta de libros para la promoción de la lectoescritura. Según estas autoras a través de la lectura conjunta de libros se expone a los niños y a las niñas a ideas, conceptos y lenguaje novedoso y variable, en comparación con las conversaciones regulares. Mol, Bus, de Jong y Smeets (2008) apoyan esta idea y a la vez señalan que la lectura conjunta de libros promueve la lectoescritura a través de la influencia que tiene ésta en el desarrollo de las habilidades de lenguaje oral. La exposición a los libros representa una oportunidad para el desarrollo del vocabulario, y este a su vez es un predictor significativo del desarrollo exitoso del proceso de lectura así como de la comprensión lectora.

### **1.3 Estilos adultos de la lectura conjunta de libros en ambientes naturales**

Actualmente, existe una amplia diversidad en las aproximaciones utilizadas para estudiar los distintos comportamientos que exhiben los adultos a la hora de leer libros con niños y niñas, en contextos naturales de interacción. Por ejemplo, Haden, Reese y Fivush (1999) realizaron un estudio que incluyó una muestra de madres estadounidenses de clase media y sus hijos e hijas de 3 años de edad. En esta muestra, las autoras identificaron que algunas madres tendían a hacer énfasis en el vocabulario y en los conceptos presentes en el libro, sin involucrar al niño o niña en la conversación. Por tanto, denominaron su estilo como descriptor. Por el contrario, otras madres utilizaron un estilo colaborador, en el cual tendían a involucrar al niño o niña en la conversación, a través del uso de estrategias como: usando comentarios relacionados con el concepto de lo

impreso, asegurándose que el niño o niña comprendiera la historia y utilizando confirmaciones, reforzando así su participación. Por último, Haden et. al también identificaron a un grupo de madres con estilo inclusivo, que involucraban al menor en la conversación. Sin embargo, a diferencia de las madres colaboradoras, su involucramiento solía implicar un mayor nivel de complejidad, como por ejemplo a través de invitaciones al niño o niña para realizar predicciones sobre los contenidos de la historia y relacionando la narración del libro con la experiencia personal.

Caspe (2009) analizó los estilos de conversación durante la lectura conjunta de libros en díadas de origen latinoamericano residentes en los Estados Unidos. Sus resultados señalaron la presencia de un estilo narrativo-etiquetador en la muestra, en el que la madre solicitaba al niño o niña información acerca de la historia. Un segundo estilo lo denominó narrador, puesto que la madre realizaba una narración enriquecedora por sí misma, sin demandar participación por parte del niño o la niña. Y por último, Caspe identificó un estilo narrador en versión sintética, en tanto comparte características con el estilo narrativo-etiquetador, siendo la descripción más concisa.

Más recientemente, Melzi et. al (2011) desarrollaron una investigación para identificar los estilos de conversación durante la lectura de libros en una muestra conformada por madres peruanas y madres estadounidenses de clase media, mientras éstas leían libros a sus hijos e hijas en edad preescolar. En este caso, los resultados indicaron la existencia de un estilo narrador, presente en la mayor cantidad de madres peruanas. En este estilo, las madres solían brindar la mayoría de la información y además involucraban poco al niño o niña en la conversación en torno al libro. Un segundo estilo, denominado constructor, estuvo presente en la mayor cantidad de madres estadounidenses. Este estilo presentaba un balance entre la

participación materna y la participación del niño: la madre brindaba información sobre el contenido del libro, y además involucraba al niño/a en la conversación a través de preguntas.

A pesar de esta diversidad en los estilos identificados en las distintas investigaciones, existen ciertos elementos que las distintas aproximaciones comparten. El primero se refiere al contexto cultural. Según Van Kleeck (2003), los intercambios a considerar durante la lectura conjunta de libros se encuentran influenciados por características culturales, así como por las percepciones del adulto respecto al niño o niña involucrado en la práctica. Los resultados de investigación de Melzi et al. (2011) y Caspe (2009) previamente descritos evidencian este primer elemento. Ambos señalan que las madres latinoamericanas tienden a asumir un rol de narradoras, mientras que los niños y niñas escuchan activamente. Esta característica se atribuye a la concepción cultural en torno a la relación adulto-niño/a, que indica que los niños y las niñas deben respetar a sus mayores, y ello se refleja mediante la escucha durante la lectura (Melzi et al.2011).

Podría considerarse también que la particularidad cultural se evidencia también en la cantidad de libros infantiles y la frecuencia de la práctica. En comparación con familias europeas y estadounidenses, las familias latinoamericanas reportan una menor cantidad de libros (Romero et al., 2007; Superreguy et al.2007; Caspe, 2009; Ministerio de Salud y UNICEF, 2013). En el caso del contexto costarricense específicamente, la investigación previa de Romero et al. (2007) mostró que un 30% de las familias de bajo nivel socioeconómico en su muestra no contaba con ningún libro infantil en el hogar. Asimismo, la Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados (Ministerio de Salud y UNICEF, 2011) indicó que el 44% de niños y niñas habitantes en zonas urbanas costarricenses contaban con al menos tres libros infantiles, y solo en un 15% de los hogares se contaba con 10 o más libros infantiles. En concordancia con estos



datos, Caspe (2009) indica que el leer libros de forma conjunta es una práctica que entre el 40% y 50% de madres realiza diariamente alrededor del mundo. Sin embargo, en familias con ingresos bajos no es una práctica frecuente, indiferentemente del grupo étnico (Stein y Rosemberg, 2012). Por otra parte, en familias con ingresos medios, hay una mayor frecuencia que se ha observado, pero solamente en grupos caucásicos (Caspé, 2009). Así entonces, no es clara entonces si esta tendencia es cultural o responde más bien a las condiciones socioeconómicas de los hogares.

El segundo elemento que según VanKleeck (2003) se mantiene constante en la literatura acerca de la lectura conjunta de libros se refiere a la relación entre la demostración verbal de conocimiento por parte del menor, su nivel de participación y el nivel de exigencia por parte del adulto durante la lectura conjunta del libro. En la población latinoamericana, y según lo descrito por Melzi et. al (2011) y Caspe (2009), la demostración verbal de los niños y niñas es escasa, así como su participación, puesto que el adulto se posiciona como narrador.

Tomando en cuenta estos elementos (variables culturales y características de la interacción adulto-niño/a), Van Kleeck (2003) identifica cuatro niveles de abstracción en la lectura conjunta de libros, diferenciados por el uso de lenguaje concreto y abstracto que hace el adulto cuando discute el libro con el/la menor. Estos son:

1. Percepción coincidente, que incluye dirigir la atención a objetos o personajes mediante la designación, localización u observación.
2. Análisis selectivo/integración de la percepción, se refiere a describir características o escenas, permitir al niño o la niña completar oraciones.
3. Reordenar/inferir acerca de la percepción, como por ejemplo hacer inferencias de elementos no explícitos en el texto, recordar información anteriormente presentada en el

libro, realizar evaluaciones y juicios de valor (como características no perceptuales o estados mentales), identificar similitudes y diferencias.

4. Razonar acerca de lo percibido, que incluye predecir, remitirse a hechos reales o definiciones (p. ej., distinguir entre fantasía y realidad) y explicar (p. ej., trascender acciones presentadas en la historia para brindar una explicación, usando palabras como ‘por qué’ o ‘entonces’).

A mayor nivel, mayor necesidad de abstracción se requiere, encontrándose una correlación positiva entre estos niveles de abstracción y las ganancias de los preescolares en capacidades de dicho ámbito (Van Kleeck, 2003).

En el caso de la población costarricense, son escasos los estudios respecto a prácticas de literacidad y específicamente de lectura conjunta de libros. Sin embargo, los hallazgos del estudio realizado por Romero y colaboradoras (2007) en 20 familias costarricenses muestran similitudes con lo observado por otras autoras en otras muestras latinoamericanas. Entre las similitudes se observa que la cantidad de libros infantiles y lectura conjunta es menor que en otras poblaciones; al leer un libro el adulto toma un rol de narrador y los/as niños/as de audiencia; y el nivel de exigencia cognitiva hacia el niño/a es relativamente bajo.

Específicamente, los hallazgos de Romero et al (2007) señalaron que el adulto es quien guía el proceso, centrándose especialmente en la lectura literal, brindando pocas posibilidades al niño/a de involucrarse o de relacionar la experiencia del libro con la personal. Asimismo, en caso de hacer preguntas, estas suelen ser de un bajo nivel de demanda, ubicadas en el nivel de percepción coincidente descrito por Van Kleeck (2003), al consistir principalmente en preguntas descriptivas en las que el niño/a demuestra conocimiento que ya domina (p.ej., Adulto: ‘¿Qué es?’, Niño: ‘Un ratón’).

Además de lo anterior, al estudiar otras prácticas promotoras del desarrollo del lenguaje, Romero y colaboradoras (2007) encontraron que la mayoría de las familias participantes reportaron ofrecer apoyo para la formación de hábitos escolares (p. ej., hacer la tarea), mientras que solamente la mitad reportaron realizar actividades que apoyaban el desarrollo del lenguaje (p. ej., lectura conjunta de libros), y menos de 2 de cada 10 familias indicaron llevar a cabo prácticas relacionadas con la expresión gráfica (p. ej., hacer garabatos o dibujar). Como tal, este hallazgo podría reflejar una concepción tradicional del desarrollo de la lectoescritura, donde se parte de la idea de que para aprender a leer lo más importante es saber sobre letras, y no necesariamente fomentar otras habilidades como la adquisición del vocabulario o la promoción del pensamiento inferencial (Cottone, 2012).

#### **1.4 Métodos de lectura conjunta de libros**

Otra de las principales líneas de trabajo en el tema de la lectura conjunta de libros se refiere al desarrollo de investigaciones experimentales y controladas, que han surgido con el interés de ofrecer evidencia sobre los efectos causales de distintas maneras de lectura de libros en el desarrollo de habilidades de lenguaje y lectoescritura de los niños y niñas. Hasta el momento, una importante cantidad de investigaciones en este tema han evaluado el efecto de dos métodos específicos, a saber: la lectura dialogada de libros con dibujos (Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez y Caufield, 1988) y la lectura que hace referencia a lo impreso<sup>2</sup> (Sim y Berthelsen, 2014). Ambos métodos han sido formulados por grupos de investigación a partir de la evidencia correlacional previa sobre lo que se ha observado realizan los cuidadores en contextos naturales, y cómo esto se relaciona con los logros del desarrollo en la primera infancia.

---

<sup>2</sup> Lo que se conoce en la literatura anglosajona como print referencing.

A diferencia de la lectura tradicional, donde el adulto lee y el niño o la niña solamente escucha, la lectura dialogada incluye el uso de una serie de estrategias orientadas a promover que los niños y niñas logren contar las historias en los libros por sí solos después de la lectura repetida. Estas estrategias incluyen hacer preguntas, ofrecer retroalimentación y ajustar las preguntas al nivel de desarrollo del niño y de la niña (Mol et al.2008).

Whiterhurst y colaboradores (1988) describen que los tres principios de la lectura dialogada son los siguientes:

1. Usar técnicas evocativas por parte del adulto, las cuales invitan al niño y a la niña a hablar acerca de los dibujos.

- 2 Ofrecer retroalimentación al niño o niña, como ampliar lo que dijo o corregirle mediante el modelaje.

3. Mostrar sensibilidad y adaptación hacia el nivel de desarrollo del niño o niña.

Por lo tanto, en la lectura dialogada se incluyen estrategias como: discutir el título del libro, hacer preguntas abiertas (¿qué?, ¿dónde?, ¿cuándo? y ¿quién?) y brindar seguimiento a estas preguntas con otras, repetir y agregar información a lo que el niño/a dice, así como reforzarlo (Sim y Berthelsen, 2014). Lo anterior, según Reese y colaboradoras (2010), motiva al niño o la niña a formular nuevas palabras y oraciones.

En cuanto a los resultados de este método, la lectura dialogada ha demostrado efectos positivos sobre habilidades de lenguaje (Reese y Cox, 1999; Kotaman, 2008; y Sim y Berthelsen, 2014). En un meta-análisis para evaluar el efecto de la lectura dialogada sobre el vocabulario, Mol y colaboradores (2008) analizaron los tamaños del efecto de 16 estudios experimentales (N = 626) de lectura dialogada. Los estudios analizados debían cumplir con al menos seis requisitos: 1) incluir un grupo de participantes al que se le brindó entrenamiento en lectura dialogada, 2)

incluir criterios de exclusión (p. ej., afectaciones a nivel físico, cognitivo o sensorial en los niños y niñas), 3) presentar resultados en el área de vocabulario a partir de evaluaciones objetivas, 4) utilizar un diseño experimental o cuasi experimental que incluyera un grupo control, 5) reportados resultados en el idioma inglés, 6) que estén publicados o en proceso de publicación. De esta investigación se derivan los siguientes resultados: 1) la lectura dialogada tiene un efecto moderado sobre el vocabulario; 2) el tamaño del efecto es mayor específicamente sobre el vocabulario expresivo; 3) el tamaño del efecto disminuye conforme aumenta la edad; 4) los efectos positivos de la lectura dialogada disminuyen ante la presencia de factores que dificultan el desarrollo de la lectoescritura (p. ej., retraso en el desarrollo del lenguaje). Además, estas autoras atribuyen los alcances en la lectura dialogada al hecho de que durante ésta, los adultos estimulan la participación activa de los niños y niñas, motivándoles a responder verbalmente a las preguntas abiertas que realizan. Es decir, a la interacción social que se desarrolla en torno a lo leído.

La evidencia señala que los efectos de este método varían entre poblaciones. Reese, Leyva, Sparks y Grolnick (2012) realizaron un estudio experimental con familias de bajos ingresos económicos en Estados Unidos que incluyó 33 cuidadores y sus hijos/as de 4 años, y evaluaron los efectos de la lectura dialogada sobre habilidades de vocabulario, narrativas y de concepto de lo impreso. No se encontraron efectos sobre el vocabulario receptivo ni expresivo, y contrario a la hipótesis de las autoras, hubo una disminución en las habilidades narrativas de los niños y niñas. Por tanto, recomiendan dar seguimiento a los efectos de la lectura dialogada sobre grupos diversos. Además, recomiendan considerar la percepción de los cuidadores respecto a la dificultad de la lectura conjunta de libros, en comparación con otras alternativas que pueden percibirse como más fáciles.

Pese a la diversidad de resultados, debe señalarse que existe un vacío en la literatura respecto a este tema con muestras latinoamericanas hispanohablantes.

Por otra parte, la lectura conjunta de libros haciendo referencia al material impreso se caracteriza porque el adulto hace uso de terminología respecto al texto. Por ejemplo, hace comentarios sobre las letras, las señala y nombra partes del libro. Esto motiva al niño o niña a centrarse en lo que aprenderá de la lectura de libros: las letras y palabras. Zucker, Ward y Justice (2009) describen las siguientes estrategias como parte de este método:

1. Hacer preguntas respecto a las letras presentes en las páginas, como la cantidad; o bien solicitar al niño o niña que señale una letra en específico.

2. Solicitar información en torno a la manipulación del material (p. ej., dónde inicia y dónde finaliza la lectura).

3. Comentar respecto a las palabras presentes en texto e ilustraciones.

4. Usar el dedo para señalar las palabras que se leen.

Este tipo de lectura ha mostrado efectos positivos sobre el conocimiento de los niños y niñas acerca del material impreso (Sim y Berthelsen, 2014). Justice y colaboradoras (2009) estudiaron los efectos de la lectura haciendo referencia al material impreso en una muestra de 120 niños y niñas estadounidenses. Para eso, entrenaron a un grupo de catorce maestras de educación preescolar en el método y ellas lo aplicaron en sus aulas por treinta semanas; mientras que un grupo control de nueve maestras continuaba leyendo los libros como de costumbre. Al final del período se observaron ganancias significativas en las habilidades de concepto de lo impreso, identificación de letras y escritura de éstas en el grupo expuesto a la lectura haciendo referencia al material impreso, en comparación con sus contrapartes expuestos a la lectura común.

Tanto en la lectura dialogada como en la lectura haciendo referencia al material impreso, el rol del adulto durante la práctica es esencial para enriquecer la experiencia. Sin embargo, en la lectura haciendo referencia al material impreso la intervención del adulto adquiere un lugar distinto, al guiar la atención del niño o niña hacia las letras y palabras, puesto que naturalmente los menores se ven atraídos hacia los dibujos, y la atención hacia los elementos escritos es menor (Zucker et al.2009).

Al igual que en el caso de la lectura dialogada, existe un vacío en la investigación en torno a la lectura haciendo referencia al material impreso con población latinoamericana e hispanohablante.

Indistintamente del estilo empleado por el adulto durante la lectura conjunta de libros, la literatura coincide en señalar la importancia de su rol sobre las posibles ganancias en desarrollo de los niños y niñas, mediante conductas como: la tendencia a involucrar o no al niño/a durante la lectura, la complejidad de los comentarios y preguntas realizadas, o bien los elementos de la lectura que se resaltan (p. ej., contenido de la historia o convenciones de lo impreso). Es decir, el avance en la comprensión de la práctica de la lectura de libros en la región requiere ir más allá del reporte de cantidad de libros o frecuencia de lectura en la familia, y abordar aspectos de índole más cualitativo, que giran en torno a la interacción entre adulto y niño/a durante la lectura del libro, en tanto los roles asumidos (narrador-audiencia) brindan andamiajes y posibilidades variables para el desarrollo de los niños y niñas.

Dado el vacío en el tema con población latinoamericana y específicamente costarricense, en este estudio se exploran las estrategias de lectura empleadas por las cuidadoras participantes. Junto con ello, se exploran los factores asociados a estas estrategias, con un interés especial por las actitudes que tienen los adultos participantes en torno a la lectura conjunta,. Es por ello que en

el siguiente capítulo se describe evidencia y aportes teóricos sobre el rol de las actitudes en las conductas parentales.



## Capítulo 2

### Actitudes parentales y su relación con la lectura conjunta de libros

#### 2.1 Estudio de las actitudes parentales en torno a la lectura conjunta de libros

Un elemento clave para entender las diferencias en la práctica de la lectura conjunta de libros lo constituyen las creencias que tienen los padres, madres y personas cuidadoras en general respecto a ésta (González et al.2010). Si bien el interés por comprender estas creencias ha venido cobrando lugar, no se cuenta actualmente con hallazgos concluyentes; de forma que el panorama de resultados muestra un escenario de resultados diversos. Como posible explicación a esta variabilidad en los resultados, Cottone (2012) señala la utilización de instrumentos de evaluación disímiles, los cuales consideran diferentes dimensiones del mismo objeto de estudio. A esto se suma además una importante variabilidad en las aproximaciones analíticas utilizadas en los distintos estudios.

A pesar de lo anterior, uno de los instrumentos a los que se ha recurrido frecuentemente para el estudio de las actitudes parentales en torno a la lectura conjunta de libros se refiere al Inventario sobre creencias de los padres de familia acerca de la lectura (Parent Reading Belief Inventory por su nombre en inglés, DeBaryshe y Binder, 1994). En su estudio pionero, DeBaryshe y Binder evaluaron tanto las creencias en torno a la lectura conjunta de libros infantiles como el ambiente literario y las prácticas de este tipo en el hogar. En su instrumento incluyeron por tanto ítems para evaluar los siguientes aspectos: 1) el afecto asociado a la lectura conjunta de libros (p. ej., si es una actividad que evoca emociones positivas en el adulto); 2) el valor que se le brinda a la participación verbal del niño y de la niña durante la lectura conjunta del libro (p. ej., hacerles preguntas durante la lectura); 3) el acceso a los recursos, al considerar que los recursos limitados son un obstáculo para la práctica); 4) la autoeficacia, o percepción que

tiene el propio adulto sobre aspectos como su rol como maestro o sobre la tenencia de habilidades necesarias para ofrecer una buena crianza; 5) los posibles conocimientos que el menor puede obtener con la lectura conjunta de libros, 6) las creencias del adulto respecto al desarrollo del lenguaje y su maleabilidad (p. ej., la percepción respecto a la influencia de la herencia y el ambiente sobre el desarrollo de las habilidades de lenguaje), y 7) la directividad del adulto durante la lectura del libro (p. ej., si considera o no los comentarios espontáneos del niño o niña durante la lectura, así como su receptividad hacia éstos).

DeBaryshe y Binder (1994) aplicaron el instrumento en población estadounidense con un nivel educativo medio. Su muestra estuvo conformada por 155 padres, madres o encargados de niños y niñas con edad promedio de tres años y medio. Para sus análisis, estos autores aplicaron un análisis de componentes principales a los datos. Este análisis indicó la presencia de un único componente, por lo que los puntajes para cada participante fueron calculados a partir del promedio obtenido en el instrumento. Sus resultados mostraron que un mayor puntaje en el instrumento representó mayores posibilidades de desarrollo de lenguaje y de alfabetización, específicamente: a mayor puntaje promedio en el instrumento, se reportó en mayor medida un inicio de la lectura de libros a edades más tempranas, una ejecución más frecuente de la lectura de libros, así como una mayor cantidad de libros en el hogar. DeBaryshe y Binder realizaron además observaciones de una pequeña parte de la muestra mientras leían libros con los niños y las niñas y encontraron que participantes con altos promedios en el instrumento tendían a hacer una mayor cantidad de preguntas al niño y a la niña, y además brindaron más retroalimentación mientras leían.

En un segundo estudio, Weigel y colaboradores (2006) aplicaron el Inventario sobre creencias de los padres de familia acerca de la lectura a 79 madres estadounidenses, en su

mayoría con estudios universitarios. Posteriormente sometieron los datos a un análisis de conglomerados. Sus resultados indicaron que las madres participantes se categorizaron en dos tipos: por un lado se encontraron las facilitadoras<sup>3</sup>, quienes reportaron creer que el tomar un rol activo en la enseñanza de sus hijos o hijas en el ambiente del hogar les brindará oportunidades a los niños y las niñas para que les vaya bien en la escuela. Por el contrario, las convencionales<sup>4</sup> consideraron que el niño y la niña en edad preescolar es muy joven para aprender a leer y que esta enseñanza corresponde al ámbito escolar. Sus resultados indicaron además que la pertenencia a un grupo u otro incidió en el ambiente literario del hogar, de tal manera que en hogares con madres facilitadoras se observó un ambiente más enriquecedor (p. ej., mayor exposición a conductas como ver a los adultos escribir o leer, mayor cantidad de tiempo dedicado a la lectura, gusto en el adulto por la lectura) en el cual además los menores mostraban un conocimiento más avanzado en cuanto a material impreso así como mayor interés por la lectura (Weigel et al.2006). En este estudio se solicitó también a las madres llenar un instrumento de auto reporte sobre los comportamientos maternos durante la lectura conjunta de libros. Los resultados indicaron que las madres categorizadas como facilitadoras reportaron 1) una mayor tendencia a sonar emocionadas mientras leían, 2) una mayor tendencia a pedir ayuda a los niños y las niñas al narrar la historia, 3) indicaron en mayor medida que hacían preguntas y dejaban que los niños también las hicieran, 4) solían hablar con mayor frecuencia sobre los dibujos, señalar letras y números, y relacionar la historia con la vida del niño y la niña (Weigel et al.2006).

---

3 Facilitative mothers.

4 Conventional mothers.

Si bien DeBaryshe y Binder (1994) encontraron que un modelo de un único factor representaba un mejor ajuste en sus resultados, los resultados a partir de la aplicación del Inventario sobre creencias de los padres de familia acerca de la lectura en otras muestras no muestran el mismo patrón. Por ejemplo, Sterling (2010) aplicó el instrumento a un grupo de 888 familias en Taiwán y posteriormente realizó un análisis factorial de tipo exploratorio a los datos. Sus análisis mostraron la presencia de siete distintos factores.

Como se mencionó anteriormente, y como se evidencia en la exposición arriba, la estrategia utilizada para analizar datos obtenidos a través de este instrumento ha variado entre los distintos estudios. Mientras algunos han utilizado el análisis factorial exploratorio (Sterling, 2010), otros han utilizado el análisis de conglomerados (Wiegel, 2006; Davis et al.2015), el análisis de componentes principales (DeBaryshe y Binder, 1994; Rodríguez, Scheffner y Lawrence, 2009) o bien el análisis factorial confirmatorio (Cottone, 2012; González, Taylor, Davis y Kim, 2013; Davis, 2015). Por lo tanto, resulta difícil referirse a resultados concluyentes en torno a la estructura del Inventario sobre creencias de los padres de familia acerca de la lectura.

Pese a esta variabilidad, hay elementos del contenido del instrumento que se han mantenido constantes a lo largo de sus aplicaciones. Uno de ellos se refiere a la cantidad de libros infantiles en el hogar y al acceso al material para la realización de la lectura conjunta de libros. En su versión original, DeBaryshe y Binder (1994) incluyeron en el Inventario sobre creencias de los padres de familia acerca de la lectura ítems que exploraron el control sobre la conducta, tomando en cuenta por ejemplo el acceso a materiales, el contar con un espacio adecuado para leer o inclusive el control sobre el comportamiento del niño o niña mientras leían.

Otro de los elementos que se ha mantenido constante a lo largo de las investigaciones es el de la percepción que el adulto tiene de sí mismo como figura de crianza y habilidades competentes

para ello. Es decir: la autoeficacia parental, que se incluye en las versiones del instrumento en los estudios de Sterling (2010), Cottone (2012), González et. al (2013), y Davis (2015), y que se ha considerado como un elemento importante en la literatura en torno a las creencias parentales y su involucramiento en prácticas educativas (Hoover-Dempsey et al.2005; Newland et al.2011).

Considerando que en la Teoría de la Acción Planificada de Ajzen (2002) se incluyen, además de la autoeficacia, conceptos como los de motivación, el control y las expectativas normativas, incluidos en las propuestas de los autores señalados anteriormente, es que se elige la Teoría de la Acción Planificada como marco de referencia del presente trabajo final de graduación.

## **2.2 La Teoría de la Acción Planificada en las actitudes parentales en torno a la lectura conjunta de libros**

La Teoría de la Acción Planificada propone que el comportamiento humano se encuentra guiado por tres elementos, a saber: 1) creencias conductuales, que consisten en creencias acerca de las consecuencias probables o atributos de la conducta, 2) las creencias normativas, o creencias acerca de las expectativas normativas de otras personas, y 3) las creencias acerca del control, entendidas como creencias acerca de la presencia de factores que pueden fomentar o dificultar el desempeño de la conducta (Ajzen, 2002). Las primeras, de manera agregada, producirán la actitud, ya sea favorable o desfavorable respecto a la conducta; mientras que las segundas constituirán una norma subjetiva. El tercer grupo de creencias, por su parte, constituirá el control percibido respecto a la conducta, es decir la dificultad o facilidad percibida para el desempeño de una conducta específica (Ajzen, 2002). De manera conjunta, estos elementos constituyen la intención, la cual incluye los factores motivacionales que influyen en la conducta y son indicadores del esfuerzo que las personas están dispuestas a hacer para ejecutarla (Ajzen, 1991).

Según la Teoría de la Acción Planificada, las personas actúan de acuerdo con sus intenciones y percepciones respecto al control que tienen sobre la conducta (Ajzen, 2002). Por lo tanto, la intención y la probabilidad de realizar la conducta se relacionan, de manera que mientras mayor sea la primera, mayor será también la segunda, siempre y cuando la conducta se encuentre bajo control de la persona. Así, Ajzen (2002) propone que con un grado suficiente de control real sobre la conducta, las personas cumplirán estas intenciones cuando la oportunidad se presenta. La intención resulta entonces un antecedente inmediato de la conducta, pero no puede ignorarse el grado de control real que la persona tiene sobre ella, puesto que muchas conductas cuentan con dificultades en su ejecución que las limitan. Por ello, es importante tomar en consideración además el control percibido, dado que en cada conducta puede haber, de manera potencial, obstáculos que afecten su intención; pero, con un alto grado de control percibido, se debería fortalecer la intención de la persona para llevar a cabo el comportamiento, aumentando su esfuerzo y perseverancia.

Ajzen (2002) señala además que debe diferenciarse el control percibido de la autoeficacia. Si bien ambos conceptos se relacionan con la habilidad percibida para desarrollar un comportamiento, la autoeficacia hace referencia además a los logros o resultados de los eventos, mientras que el control percibido no. El control percibido hace referencia solamente a la ejecución de la conducta, no a los resultados (Ajzen, 2002).

Partiendo de la propuesta de Ajzen (2002) como marco de referencia para estudiar y comprender las creencias sobre la lectura conjunta de libros, y considerando el Inventario sobre creencias de los padres de familia acerca de la lectura formulado por DeBaryshe y Binder (1994) para ese fin, pueden identificarse importantes consistencias entre lo que propone Ajzen y lo que se aborda desde el instrumento de DeBaryshe y Binder. Por ejemplo, DeBaryshe y Binder (1994)

hacen referencia a los recursos, por lo que podría pensarse que si estos son limitados (ya sea en cuanto a tiempo, materiales o espacio físico) pueden incidir en la realización de la conducta al percibir los cuidadores un bajo control sobre ella (p. ej en ítems como: ‘me gustaría leer con mi hijo,/a pero no tenemos nada para leer’, ‘no cuento con tiempo para leer con mi hijo/a’, ‘no hay un espacio en la casa para hacerlo’). Igualmente, el concepto de intención puede asociarse con las actitudes que los padres y madres tengan respecto a la lectura conjunta de libros. Por ejemplo, una valoración positiva de la práctica como importante para el desarrollo de habilidades en sus hijos e hijas, o bien como un espacio de disfrute y fortalecimiento de la relación adulto-niño/a; pueden constituir a su vez motivaciones para llevar a cabo la práctica y por tanto influir en su ejecución si se cuenta también con un alto control percibido. Dadas estas consistencias, el presente trabajo final de graduación se propone utilizar la versión reducida del Inventario sobre creencias de los padres de familia acerca de la lectura de DeBaryshe y Binder para conocer las creencias parentales en torno a la lectura conjunta de libros infantiles.

### **2.3 Estudio de las actitudes parentales en torno a la lectura conjunta de libros en Latinoamérica.**

En el contexto latinoamericano, Rodríguez et. al (2009) señalan que es escaso el estudio de las actitudes parentales respecto a la lectura de libros infantiles. Además, indican que cuando esta población es incluida en las muestras de estudios realizados en países europeos y en Estados Unidos, no suele describirse su país de origen o la proporción de la muestra que representan. Dichas autoras también señalan la necesidad de estudiar el sistema de creencias parentales en población latinoamericana, a fin de conocer la naturaleza de la relación entre creencias y otras variables, como por ejemplo la frecuencia de la lectura conjunta; así como también la relación

entre las creencias de los padres en torno a la lectoescritura y el nivel de desarrollo de lenguaje y lectoescritura de los niños y las niñas.

En concordancia con lo anterior, Susperreguy y colaboradoras (2007) estudiaron en familias chilenas con niveles educativos diversos, las creencias y prácticas de literacidad, entendidas como aquellas que apoyan el desarrollo de habilidades para el manejo de la información impresa. Para ello, desarrollaron su propio instrumento basándose en el Inventario sobre creencias de los padres de familia acerca de la lectura (DeBaryshe y Binder, 1994). Sus resultados señalaron que las madres con mayor nivel educativo mantuvieron creencias desarrollistas acerca de la lectura. Es decir, estas madres consideraron importante facilitarles distintos materiales impresos y herramientas al niño y a la niña, pues estos les permitían la expresión gráfica y así les facilitaban la lectoescritura. Además, encontraron que a mayor nivel educativo de la madre, mayor es la cantidad de libros infantiles y la frecuencia de lectura conjunta de libros en el hogar.

Más recientemente, González et al. (2010) aplicaron el Inventario sobre creencias de los padres de familia acerca de la lectura de DeBaryshe y Binder (1994) en una muestra que incluyó un 48.9% de familias hispanas. Estos autores realizaron un estudio para analizar la relación entre las creencias parentales en torno a la lectura de libros infantiles, el ambiente literario del hogar, entendido como las oportunidades y recursos disponibles en el hogar para el desarrollo del lenguaje y la lectoescritura; y el vocabulario. Utilizando el puntaje total de la escala, González et al. encontraron que los participantes poseen, en promedio, actitudes positivas hacia la lectura conjunta de libros. Por otra parte, Davis y colaboradores (2015) aplicaron la versión del instrumento de DeBaryshe y Binder (1994) a 193 familias hispanas en Estados Unidos y encontraron la presencia de un solo factor, al igual que DeBaryshe y Binder (1994). Sin



embargo, también reportaron que dos de las siete subescalas carecen de consistencia interna, a saber: Posibles conocimientos que los niños y niñas pueden obtener de la lectura conjunta de libros y el Desarrollo del lenguaje y su maleabilidad.

Al estudiar las experiencias literarias en el hogar y su relación con las habilidades de alfabetización emergente en familias chilenas, Superreguy y colaboradoras (2007) indicaron la importancia de considerar que el acceso al material influye en dichas actitudes. Según estas autoras, los recursos literarios en países latinoamericanos, especialmente países considerados en vías de desarrollo, son diferentes de aquellos estudiados en otras muestras, como las estadounidenses y europeas. Entre las diferencias, estas autoras señalan por ejemplo la calidad del material, así como la variabilidad de libros infantiles en el mercado. Igualmente, no debe obviarse cómo el acceso al material puede incidir especialmente en esta práctica, puesto que el contar con libros se vuelve fundamental para ello. Considerando además que en población latinoamericana la tenencia de libros infantiles suele ser menor a la observada en otros grupos culturales (Romero et al.2007; Caspe, 2009; Strasser y Lissi, 2009), y tomando en cuenta la importancia del control percibido en las actitudes (Ajzen, 2002), este es un elemento que no debe dejarse de lado. La versión reducida del Inventario sobre creencias de los padres de familia acerca de la lectura (Wiegel et.al, 2006) que se utilizó en el presente trabajo final de graduación incluye algunos ítems que ofrecen información sobre la cantidad de control que los padres participantes perciben en torno a la lectura conjunta de libros infantiles. Además de ese indicador, esta investigación también recogió información sobre la cantidad de libros infantiles con los que cuentan las familias en los hogares. Los procedimientos de recolección de esta información serán descritos a continuación.

## **Capítulo 3**

### **Metodología**

Se desarrolló un estudio no experimental con un alcance exploratorio (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Lo anterior considerando en tanto la investigación respecto a la lectura conjunta de libros y las actitudes asociadas es escasa en Costa Rica. Este tipo de estudio permite familiarizarse con fenómenos poco conocidos y obtener información que posteriormente facilite la realización de una investigación más completa de un contexto particular. Además, mediante un alcance de tipo exploratorio es posible identificar variables y conceptos promisorios para futuras investigaciones. También, el estudio cuenta con elementos correlacionales y descriptivos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Primero, porque se estudió el grado de asociación entre dos variables en un contexto en particular, a saber: las actitudes parentales respecto a la lectura conjunta de libros y su relación con la frecuencia con que se realiza la conducta, la manera en que se realiza y características sociodemográficas que inciden en esto.

#### **3.1 Descripción de la muestra**

Participaron 108 díadas conformadas por el cuidador o cuidadora y el niño o la niña. Las díadas fueron reclutadas como parte del proyecto de investigación “La promoción de la alfabetización emergente en niños preescolares costarricenses a través de la lectura conjunta de libros y la conversación sobre eventos pasados”, desarrollado por la Dra. Ana María Carmiol Barboza desde el Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica, e inscrito en la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica (N° 723-B4-341). La recolección de datos se llevó a cabo entre los meses de marzo y abril del año 2015, durante el período de pretest del proyecto más amplio.

Al momento de la evaluación, los niños y niñas asistían al nivel Interactivo II del ciclo materno-infantil de cuatro instituciones educativas públicas pertenecientes a la Dirección de San José Norte del Minsiterio de Educación Pública de Costa Rica. El 46.3% de los participantes fueron niños, y el restante 53.7% niñas. Todos tenían edades entre los 4,3 años y 5,3 años (N = 108, M = 4.10, D.E = 3.59 (meses)) puesto que este era un criterio de inclusión para participar en el estudio. Se seleccionó además este grupo de edad considerando que las experiencias y el desarrollo de habilidades de lenguaje en la etapa preescolar inciden en el posterior desempeño académico (Programa Estado de la Nación, 2017).

Tabla 1  
*Estadísticos descriptivos de las características sociodemográficas de la muestra (N = 108)*

Variable	M	D.T.	Rango
Edad del niño/a (meses)	59.67	3.60	53 – 66
Educación materna (años)	10.43	3.19	4 – 20
Nivel de vocabulario del niño/a (puntuación bruta)	20.48	2.86	13 – 27
Frecuencia de niñas (%)	53.7%		
Ambos padres costarricenses (%)	83.3%		

Según el Programa Estado de la Nación (2011), el 79,2% de los estudiantes costarricenses que asiste a instituciones educativas públicas proviene de hogares con climas educativos bajos o medios. Por lo que al investigar la lectura conjunta de libros con niños/as que asisten al sistema educativo público, se contribuye a llenar un vacío en la investigación, ya que según Reese et al. (2010) la investigación en este tema abarca especialmente familias con un mayor nivel educativo.

Por otra parte, se consideraron los siguientes criterios de exclusión: la presencia de un diagnóstico de trastorno del lenguaje, algún problema del desarrollo relacionado con la audición,

la visión o discapacidad de tipo sensorial o del desarrollo (p. ej., autismo). Todo esto, puesto que dichas características podrían suponer una ejecución diferenciada de la conducta en estudio.

Respecto a las personas cuidadoras participantes, fue predominante la participación de las madres de cada uno de los niños y niñas, representando el 91,7% de la muestra. La mayoría de padres y madres eran costarricenses, pero también participó población extranjera (ver tabla 2). Se reportó que todos los niños de la muestra eran costarricenses.

Tabla 2  
*Estadísticos descriptivos de cuidadores participantes (N =108)*

Variable	Frecuencia	%
<i>Relación del cuidador con el niño/a.</i>		
Madre	99	91.7%
Padre	5	4.6%
Abuela	2	1.9%
Madre y padre juntos	2	1.9%
<i>Nacionalidad de los progenitores.</i>		
Ambos costarricenses	90	83.3%
Ambos nicaragüenses	7	6.5%
Un progenitor costarricense y uno extranjero	8	7.4%
Ambos de otra nacionalidad	3	2.8%

### 3.2 Procedimiento y materiales

La recolección de la información del proyecto se llevó a cabo a partir de tres sesiones de trabajo. Dos de ellas se desarrollaron en el centro educativo del niño o la niña. La tercera y última se realizó en la casa de habitación de la familia. Cada niño y cada familia trabajó con una experimentadora de un conjunto de cinco investigadoras, del cual formó parte la tesiera de este trabajo. Todas las experimentadoras eran estudiantes avanzadas de la carrera de Psicología, previamente entrenadas para la aplicación de los distintos instrumentos.

En las tres sesiones de trabajo se completaron distintas tareas. Durante la visita al hogar se procedió a leer y revisar el consentimiento informado con los cuidadores (ver Anexo 1), y

posteriormente se completó el cuestionario de información sociodemográfica (ver Anexo 2). A continuación se describen los instrumentos relevantes para el desarrollo del presente trabajo final de graduación.

### **3.2.1. Inventario sobre creencias de los padres de familia acerca de la lectura**

Se le facilitó al cuidador participante el Inventario sobre creencias de los padres de familia acerca de la lectura, desarrollado por DeBaryshe y Binder (1994), a fin de evaluar sus actitudes respecto a la práctica de lectura conjunta de libros. Este instrumento cuenta con un total de 55 ítems que utilizan un formato de respuesta tipo Likert de cuatro puntos, con los siguientes valores: 1 = fuertemente de acuerdo, 2 = de acuerdo, 3 = en desacuerdo, 4 = fuertemente en desacuerdo. Según la formulación de DeBaryshe y Binder (1994), este inventario incluye un total de siete subescalas, a saber: 1) el afecto asociado a la lectura conjunta de libros, 2) valor que el adulto le brinda a la participación verbal del niño y la niña durante la lectura conjunta del libro, 3) recursos (considerando que recursos limitados son un obstáculo para la práctica), 4) autoeficacia respecto al rol del cuidador o cuidadora como maestro y habilidades relacionadas con la educación escolar, 5) los posibles conocimientos que los niños y niñas pueden obtener de la lectura conjunta de libros, 6) el desarrollo del lenguaje y su maleabilidad, y 7) la directividad del adulto durante la lectura del libro. Considerando que la consistencia interna reportada por DeBaryshe y Binder (1994) para las subescalas oscilaba entre  $\alpha=.50$  y  $\alpha=.85$ , se procedió a utilizar la versión abreviada formulada por Wiegel y colaboradores (2006, ver Anexo 3), quienes tras una revisión y nueva aplicación propusieron una versión actualizada. Para esta última versión, se reportó un mejor índice de confiabilidad ( $\alpha=.82$ ). Esta versión abreviada cuenta con un total de 32 ítems, utiliza una escala Likert de 5 puntos (1 = fuertemente en desacuerdo, 2 = en

desacuerdo, 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 = de acuerdo, 5 = fuertemente de acuerdo); e incluye las mismas subescalas propuestas en la versión original.

### **3.2.2. Lectura conjunta de un libro infantil**

A cada una de las díadas se le brindó el libro infantil *De compras con mamá* (Mayer, 1998) y se les pidió que lo leyeran como lo hacen normalmente, brindando la siguiente consigna: *Nos interesa conocer cómo los niños y niñas en edad preescolar leen libros de cuentos infantiles con quienes los cuidan. Para esto, le queremos solicitar que lea el siguiente libro con su hijo/hija. Nos gustaría pedirle que lean como comúnmente acostumbran hacerlo cuando leen algo juntos. Yo saldré de la habitación y ustedes no tendrán tiempo límite para hacerlo. Al terminar de leer el cuento, pueden avisarme* (ver Anexo 4). Luego de ofrecer la instrucción, la investigadora procedió a abandonar la habitación mientras la díada revisaba las páginas del libro. La conversación fue grabada en audio para su posterior transcripción y codificación.

Siguiendo lo sugerido en investigaciones anteriores (p. ej., Haden et al. 1996), se utilizó un libro infantil que las díadas no conocieran y previamente seleccionado por la investigadora por presentar una secuencia narrativa clásica. Se procedió también a consultar la opinión de dos expertas en el tema para evaluar la idoneidad del libro escogido. Se escogió el libro arriba mencionado porque la temática de la historia se consideró familiar y cercana a diversos grupos sociales, como se puede observar en la descripción completa de los enunciados de la historia descritos en el Anexo 5.

### **3.2.3 Subprueba de vocabulario**

En la primera sesión en el centro educativo, la experimentadora administró a cada niño y niña la subprueba de Vocabulario sobre Dibujos Woodcock-Muñoz (Woodcock y Muñoz, 2005).

Esta subprueba ha sido ampliamente utilizada muestras costarricenses (véase Rolla et al.2006; Romero et al., 2007, Carmiol et al.2013). En esta subprueba se muestra al niño y a la niña una serie de láminas con imágenes. Siguiendo lo indicado en el protocolo, se le pregunta “¿qué es esto?”, señalando una por una las imágenes. Mediante esta prueba se busca evaluar el vocabulario expresivo, el cual se utiliza cuando se habla y escribe. Esta prueba se codificó a partir de lo establecido en el manual, de manera que la puntuación mínima posible fue de 0 y la puntuación máxima posible es de 46.

### **3.3 Sistematización de la información**

#### **3.3.1 Inventario sobre creencias de los padres de familia acerca de la lectura.**

Para asegurar la calidad del Inventario sobre creencias de los padres de familia acerca de la lectura (Wiegel et al.2006), se procedió a realizar una serie de procedimientos durante el segundo semestre del 2014. Cada uno de estos procedimientos se describe a continuación:

*Retrotraducción.* Dado que el instrumento fue originalmente desarrollado en idioma inglés, se procedió a realizar una retrotraducción a la versión en inglés (ver Anexo 6 para instrumento traducido al español). En este proceso, el instrumento fue traducido de inglés a español por una hablante bilingüe y hablante nativa de español, y posteriormente fue traducido del español al inglés. Luego se procedió a comparar las dos versiones del inglés para asegurar que se mantuviera el significado de cada uno de los ítems que conforman el instrumento. La revisión de los mismos condujo a que se llevaran a cabo cambios, como la utilización de vocabulario que resultara más claro para la comprensión de los ítems (p. ej.: utilizar la palabra moraleja, en vez de lecciones morales).

*Entrevista cognitiva.* Una vez traducido el instrumento al español, se realizaron 10 entrevistas cognitivas con éste a partir de los lineamientos descritos por Smith y Molina (2011).

Para dichas entrevistas se contó con la participación de madres de niños y niñas del nivel de Interactivo II que durante el año 2014 asistían a una de las instituciones educativas públicas en la cual luego se reclutaron participantes durante el año 2015. Las madres que completaron las entrevistas cognitivas contaban con características sociodemográficas similares a las de las personas cuidadoras que participaron en el estudio final. Estos mismos procedimientos fueron utilizados por Rodríguez y colaboradoras (2009) en México, así como por Superreguy y colaboradoras (2007) en Chile, a fin de asegurar la adecuación de este mismo instrumento en muestras latinoamericanas.

Tras la realización de estas entrevistas, y la discusión de sus resultados con la directora de este trabajo final de graduación y los miembros restantes del equipo de investigación del proyecto “La promoción de la alfabetización emergente en niños preescolares costarricenses a través de la lectura conjunta de libros y la conversación sobre eventos pasados”, se determinó que eran necesarios solamente cambios en la presentación del documento. Específicamente, se procedió a aclarar la forma para responder a los ítems (marcar con una equis sobre la opción de respuesta elegida) y presentar las opciones de respuesta en una sección específica para ello (crear un apartado en donde se especificaran las opciones de respuesta: 1 = fuertemente en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 = de acuerdo, 5 = fuertemente de acuerdo) (ver Anexo 7).

### **3.3.2 Lectura conjunta de libro infantil**

Las grabaciones de las conversaciones realizadas por cada una de las díadas durante la lectura del libro infantil fueron transcritas. Para esto, se utilizaron las convenciones de transcripción descritas en el proyecto CHILDES y definidas en el minCHAT (MacWhinney, 2000), las cuales son frecuentemente utilizadas en la investigación de desarrollo lingüístico



infantil. Posteriormente, se procedió a dividir las transcripciones en enunciados y los enunciados identificados se constituyeron como las unidades de análisis. Cada enunciado fue posteriormente clasificado a partir de un sistema de codificación con dos niveles: uno referente a la función pragmática de cada enunciado, y otro referente al contenido de cada enunciado. Las categorías de análisis dentro de cada uno de estos niveles fueron excluyentes y exhaustivas, por lo que cada enunciado recibió una categoría en ambos niveles. Este sistema conjugó la propuesta de Sparks (2016) y la de Carmiol y Sparks (2016). La información detallada del sistema se define en el Anexo 8.

Durante la codificación se siguieron una serie de pasos distintos. En primer lugar se identificó y anotó al interlocutor que producía la proposición, ya sea el niño o niña o bien la persona adulta que realizó la lectura del cuento. En segundo lugar se distinguió entre la lectura literal del cuento y los comentarios extratextuales. En tercer lugar, los comentarios extratextuales fueron clasificados según su función pragmática. Para esto se utilizaron tres distintas categorías, a saber: 1) solicitudes de información, 2) provisiones de información y 3) enunciados conversacionales. Las solicitudes consistían en aquellos enunciados en los cuales el interlocutor solicita al otro participante que provea información, y aplicables tanto para enunciados producidos por el adulto como por el niño o niña. Las solicitudes, a su vez, se clasificaron en solicitudes o preguntas cerradas, que pueden responderse con sí o no (p. ej., ¿y se cayó la torre de toallas?), o en las que la persona provee dos opciones de respuesta (preguntas de elección) (p. ej., ¿es un elefante o un hipopótamo?); y bien solicitudes o preguntas abiertas, cuya respuesta requiere que se provea información más allá de sí/no, e incluye preguntas sobre el qué, cuándo, cómo, dónde y por qué. Las provisiones consistían en enunciados declarativos, en los cuales se ofrece información, igualmente aplicables para niños/as y adultos. Finalmente, los enunciados

conversacionales corresponden a interjecciones o expresiones cuyo propósito principal es mantener el flujo de la conversación (p. ej., ¿verdad?, ¿en serio?, ¿ajá?), igualmente aplicables para niños/as y adultos.

En cuarto lugar, tanto las provisiones como las solicitudes se clasificaron posteriormente en distintas categorías según su contenido. Estas categorías se encuentran en concordancia con los señalamientos de Haden et. al (1996) y Van Kleeck (2003), en tanto suponen distintos niveles de abstracción y de exigencia. Las categorías de contenido correspondientes a un nivel bajo hacen referencia a información de los dibujos o a información que ya fue presentada en el texto, como 1) las descripciones, entendidas como enunciados que nombran un ítem en el libro o que solicitan una descripción del dibujo; 2) las confirmaciones, las cuales confirman un enunciado de contenido del niño o niña; y 3) los relacionados con el libro, que son comentarios no asociados con el texto presentado, pero que hacen referencia a la lectura de este (p. ej.: pasemos la página). En un nivel moderado se encuentran los 4) enunciados relacionales, que asocian la experiencia del menor con lo presentado en el libro; y 5) los enunciados evaluativos, en los que emite un juicio o valoración respecto a lo observado en la lectura. Finalmente, en un alto nivel de abstracción se incluyen categorías que implican el manejo de información que va más allá de la presentada en el libro, lo que incluye: 6) predicciones e inferencias, con los que se pretende predecir qué sucederá en la historia estableciendo relaciones de los hechos; y 7) conocimiento del material impreso, referente enunciados que dirigen la atención hacia elementos de este ámbito. En la tabla 3 puede observarse un resumen de estas categorías así como ejemplos de cada una.

Tabla 3

*Clasificación de preguntas abiertas y provisiones*

Nivel	Categoría	Descripción	Ejemplo
Bajo	Descripciones	Enunciado que nombra un ítem en el libro o que solicita una descripción del dibujo.	“¿De qué color era el vestido?”
Bajo	Confirmaciones	Enunciados que confirman el enunciado del niño/a.	“Sí”, “bien”, “uhum”.
Bajo	Relacionado con el libro	Expresiones que <b>no</b> se encuentran relacionadas al contenido del pero se relacionan con la lectura del libro.	“vamos para la próxima página.”
Moderado	Relacional	Enunciado que conecta un objeto o concepto en el libro a un evento u objeto en el mundo externo y que trasciende el libro. Puede ser en relación a la propia experiencia o conocimiento general del mundo.	“El chiquito le estaba ayudando como usted cuando le ayuda a mamá.”  “Los castores son animales.”
Moderado	Evaluaciones	Enunciado relacionado a lo emocional, ya sea para referirse al texto o a los dibujos.	“Otra vez está enojada la mamá.”
Alto	Predicción/inferencia	Enunciado que predice qué va a suceder en la historia, integra o establece relaciones entre eventos de la historia, o hace una conclusión.	“¿Qué irá a pasar ahora?”
Alto	Conocimiento de material impreso	Enunciado acerca del autor o ilustrador. También se incluye identificación de palabras, aspectos relacionados al deletreo, dirigir atención al sonido de palabras, enunciados relacionados a las convenciones de los libros.	“El autor se llama Mercer Mayer.”

Por otra parte en la categoría otras, se incluyeron aquellos enunciados utilizados por el adulto y/o niño o niña y que no correspondían a ninguna de las anteriores categorías (p. ej., comentarios que no se relacionaban con la lectura del libro), derivadas de los modelos teóricos sobre complejidad en los comentarios extratextuales que se utilizan en este trabajo final de graduación (Haden et al., 1996; Van Kleeck, 2003).

Con el fin de asegurar la calidad de la codificación realizada, un 20% del total de las conversaciones de la muestra (22 conversaciones) fueron codificadas de manera independiente por la autora y un segundo juez (la directora de tesis). Posteriormente se procedió a calcular el índice de acuerdo entre las dos codificaciones independientes a partir del uso del estadístico Kappa de Cohen. Los resultados indicaron un excelente índice de acuerdo ( $k = .85$ ). Luego de su obtención, todos los desacuerdos fueron identificados, discutidos y resueltos por las dos juezas. El resto de las conversaciones fue posteriormente codificado por la autora de este trabajo final de graduación.

## Capítulo 4

### Resultados

#### 4.1 Estrategia de análisis

Para responder a las preguntas de investigación que estudiaban la relación entre actitudes y conductas respecto a la lectura conjunta de libros, se recurrió a un análisis correlacional. Para este se utilizó la prueba estadística Rho de Spearman. Se eligió este tipo de análisis por varias razones. En primer lugar, porque permite conocer si efectivamente las variables estudiadas se encuentran relacionadas entre sí. En segundo lugar, porque si bien se pudo haber recurrido a un análisis de regresión para identificar el valor predictivo de las actitudes sobre las conductas (tanto frecuencia de la conducta como calidad de las mismas), análisis preliminares indicaron que los datos no cumplían los requisitos necesarios para llevar a cabo la regresión.

Específicamente, el análisis preliminar de los datos indicó que no se cumplían los supuestos de linealidad ni de homocedasticidad; lo cual se mantenía aún luego de eliminar valores extremos y eliminar variables dependientes específicas que debilitaban el modelo. Si bien el hecho de que no se cumplan estos dos supuestos no invalida el análisis, sí debilita sus resultados, de forma que estos no serían un reflejo confiable de la relación entre las variables (Tabachnick y Fidel, 2006; Field, 2012). Por lo tanto, en este caso el análisis de correlación brindaba mayor confiabilidad.

Se descartó además recurrir a procedimientos de transformación de las variables a fin de alcanzar la normalización por varias razones. Primero, porque transformar las variables resulta en un constructo diferente al que se midió originalmente (Field, 2012), dificultando así su interpretación. Segundo, dada la cantidad de variables involucradas en este caso que no cumplían con los supuestos, el hecho de que a todas se les debía aplicar el mismo procedimiento de

transformación (Field, 2012) y que el procedimiento que resultaba efectivo para unas no lo era para otras, se descartó este proceso. Tercero, si bien el transformar las variables tiene beneficios estadísticos, deben considerarse las implicaciones que conlleva a nivel empírico y científico, las cuales tienen un peso importante (Field, 2012). Dado que este es un estudio de alcance exploratorio y es escasa la producción en torno al tema en el contexto costarricense, se consideró valioso anteponer estos elementos por sobre los estadísticos, y que los hallazgos brindaran una visión certera sobre el fenómeno en estudio.

Previo a la aplicación del análisis de correlación, se realizó una exploración de los datos para determinar la distribución de las distintas variables. Con base en esto se identificó el tipo de análisis correlacional adecuado. Se exploraron visualmente las distribuciones para las variables asociadas a las actitudes (puntaje promedio total obtenido en el instrumento y sus subescalas) y para las estrategias de lectura. Se encontró que estas presentaron una asimetría negativa. Se analizó además la distribución de cada una de estas variables a través de la prueba Kolmogorov-Smirnov para una muestra. Los resultados indicaron que las variables diferían significativamente de la distribución normal. Por tanto, se procedió a utilizar la prueba estadística no paramétrica Rho de Spearman.

A continuación, se presenta el resultado de los análisis realizados con el objetivo de identificar las actitudes y prácticas de lectura conjunta de libros con niños y niñas de preescolar que asisten a instituciones educativas públicas. Estos se centran en identificar: 1) la frecuencia en la que las díadas participantes realizan esta práctica, 2) las actitudes de las personas cuidadoras respecto a la lectura conjunta de libros infantiles en la edad preescolar, y 3) las estrategias de lectura empleadas por las personas cuidadoras a la hora de leer libros con los niños y las niñas. Además, los análisis aquí descritos se orientan a explorar 4) la relación entre las actitudes

respecto a la lectura conjunta de libros y la frecuencia con que se realiza esta práctica, y 5) la relación entre las actitudes respecto a la lectura conjunta de libros y las estrategias de lectura empleadas por las personas cuidadoras.

#### 4.2 Frecuencia de lectura conjunta de libros.

Puesto que para el involucramiento en la práctica de lectura conjunta de libros infantiles es necesario tener acceso a material de lectura, se evaluó la disponibilidad de libros y otro tipo de material impreso en el hogar. El 96% de los participantes reportó la tenencia de libros infantiles. En promedio, las familias participantes reportaron contar con nueve libros infantiles en el hogar ( $n = 108$ ,  $M = 8.8$ ,  $D.E = 10.21$ ), lo cual incluye libros de cuentos, libros de colorear, libros didácticos y revistas (ver Tabla 4). Sin embargo, se observó una variabilidad importante en cuanto a la cantidad de libros cuentos, en tanto el nivel mínimo reportado en la muestra fue de cero, mientras que el nivel máximo fue de 70.

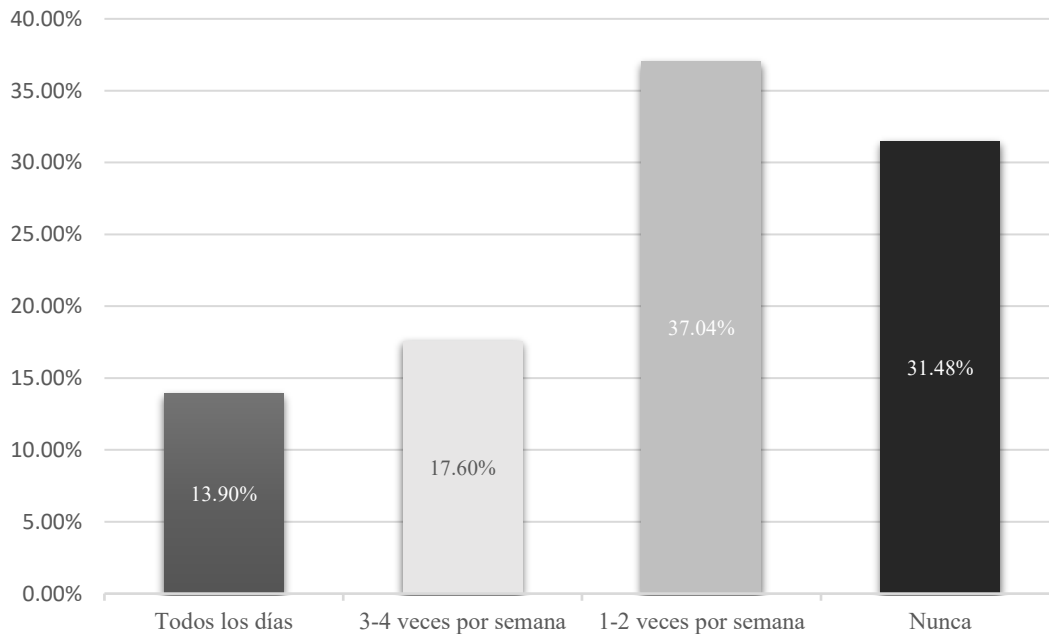
Tabla 4

*Frecuencia de familias que reportaron poseer distintos tipos de libros infantiles en el hogar (n = 108)*

Tipo de libro	Frecuencia	%
Ninguno	8	3.7%
Libros de cuentos	89	41.4%
Libros de colorear	78	36.3%
Libros didácticos	53	24.7%
Revistas	9	4.2%
Otros	6	2.8%

Respecto a la frecuencia con la cual las díadas llevan a cabo la lectura conjunta de libros infantiles, la mayoría de participantes (37.04%) indicó que la realizaban uno o dos veces por semana, mientras que solo un 13.89% afirmó leer libros con sus niños/as todos los días. Sin

embargo, casi una tercera parte (31.48%) de la muestra reportó nunca practicar la lectura conjunta de libros infantiles (Figura 1).



*Figura 1.* Frecuencia semanal de lectura conjunta de libros.

Un análisis de la correlación de Pearson entre nivel educativo materno y la frecuencia de práctica de lectura conjunta, así como del nivel educativo materno y la cantidad de libros infantiles, mostró la inexistencia de correlaciones significativas para ambos casos ( $r = .06, p = .50$  para la frecuencia de lectura y  $r = .12, p = .20$  para la cantidad de libros infantiles).

En resumen, la mayoría de participantes reportó tenencia de libros infantiles y de libros de cuentos en el hogar. Además se encontró que la mayoría reportó leer con sus hijos o hijas una o dos veces por semana, pero a pesar de esto, los resultados también muestran que existe una parte importante de la muestra que reportó nunca leer con sus niños y niñas.



### 4.3 Actitudes respecto a la lectura conjunta de libros

Para responder a la segunda pregunta de investigación, que busca conocer las actitudes de los cuidadores y cuidadoras participantes en torno a la lectura conjunta de libros, primero se recodificaron aquellos ítems del Inventario sobre creencias de los padres de familia acerca de la lectura que se encontraban redactados en negativo (p. ej.: ‘no le leo a mi niño/a porque no tenemos nada para leer’), y posteriormente se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio con los 34 ítems del instrumento. Si bien este es un instrumento que ha sido utilizado en estudios anteriores (DeBaryshe y Binder, 1994; Wiegel et al.2006; Chu-Chu et al.2006), y algunos de estos estudios se han realizado con población latinoamericana (Superreguy et al.2007; Rodríguez et al.2009; Davis et al.2015), se recurrió a un análisis de tipo exploratorio puesto que su uso aún no es muy extendido en la comunidad científica. Además, las estrategias de análisis utilizadas en las distintas investigaciones no han sido homogéneas (p. ej., análisis de componentes principales, análisis factorial exploratorio, análisis de conglomerados, análisis factorial confirmatorio), ni tampoco los resultados obtenidos en cuanto a su estructura factorial. Por tanto, no es clara la estructuración del instrumento. Junto con ello, en esta ocasión se aplicó en una población distinta de las exploradas en estudios previos.

Resultados preliminares obtenidos a partir de la prueba Kaiser-Meyer-Olkin indicaron que la muestra era adecuada para llevar a cabo un análisis factorial exploratorio ( $KMO = .78$  se considera ‘regular’, según Field, 2009). Además, todos los valores de adecuación muestral para los ítems individuales fueron mayores a .70, por encima del límite aceptable de .50 (Field, 2009). Junto a ello, la prueba de esfericidad de Bartlett indicó que las correlaciones entre los distintos ítems también eran adecuadas para realizar un análisis factorial exploratorio ( $\chi^2 (561) = 2012.053, p < .001$ ).

En un análisis inicial, se procedió a obtener distintas soluciones para revisar los autovalores por factor de cada uno de los ítems, así como también a identificar y eliminar una por una las variables que presentaran una comunalidad menor a .40, empezando por los valores más bajos hasta llegar al más alto (véase Field, 2009). La versión final retuvo un total de 18 ítems, los cuales se distribuyeron en los siguientes cuatro factores:

1. Limitaciones Percibidas: incluye nueve ítems y cuenta con el autovalor mayor. Ítems pertenecientes a esta agrupación hacen referencia a condiciones que los participantes consideraron que dificultan la ejecución de la conducta en estudio. Entre ellas se encuentran 1) características de la vivienda, 2) comportamiento del niño o niña y 3) elementos de la rutina diaria. La descripción de los ítems específicos que forman parte de este factor se describe en detalle en la tabla 5.
2. Actitudes Positivas: este segundo factor incluye tres ítems, y representan la segunda agrupación con mayor carga factorial para el total del instrumento. Hace referencia a ítems en los cuales la conducta de leer libros de forma conjunta se identifica como una experiencia agradable para el adulto en relación con su niño o niña. Los ítems específicos que forman parte de este factor se detallan en la tabla 5
3. Rol Parental: en este tercer factor se encuentran tres ítems que hacen referencia al rol que el adulto percibe ejerce él mismo o ella misma sobre el desarrollo de su hijo o hija, y sus procesos educativos. Por ejemplo, el involucramiento en procesos que cree pueden fortalecer su desarrollo. Los tres ítems que conforman este factor se describen en la tabla 5.
4. Prácticas Familiares y Desarrollo Infantil: el último factor se encuentra compuesto por tres ítems, también mencionados en la tabla 5. Éstos hacen referencia a asociaciones

percibidas entre conductas familiares y adquisición de habilidades por parte del niño o niña.

Tabla 5  
*Matriz de factores rotados para el Inventario sobre creencias de los padres acerca de la lectura (n = 108)*

Ítem	Factores			
	1 Limitaciones Percibidas	2 Actitudes Positivas	3. Rol Parental	4. Prácticas Familiares y Desarrollo Infantil
26. No le leo a mi niño/a porque no hay espacio ni lugar tranquilo en la casa para hacerlo	0.87			
25. No le leo a mi niño/a porque no tenemos nada para leer	0.8			
27. No le leo a mi niño/a porque tengo otras cosas más importantes que hacer como padre de familia	0.8			
21. Yo no le leo a mi niño/a porque él/ella no se queda quieto	0.77			
23. Aunque me gustaría, estoy muy ocupado/a para leerle a mi niño/a	0.75			
24. Aunque me gustaría, estoy muy cansado/a para leerle a mi niño/a	0.73			
22. Mi niño/a está muy pequeño/a para aprender acerca de la lectura	0.71			
19. Encuentro difícil leerle a mi niño/a	0.7			
18. Encuentro aburrido leerle a mi niño/a	0.52			
12. Leer con mi niño/a es un momento especial que nos gusta compartir		0.83		
11. Yo disfruto de leer con mi niño/a		0.72		
13. Me siento amorosa y cercana a mi niño/a cuando leemos		0.69		
29. Los padres de familia necesitan involucrarse en la educación de sus niños/as			0.88	
28. Como padre de familia, juego un rol importante en el desarrollo de mi niño/a			0.8	

30. Cuando mi niño/a vaya a la escuela, la maestra le enseñará todo lo que necesita saber, así es que no tengo que preocuparme				0.49
06. La lectura ayuda a que los niños aprendan acerca de cosas que nunca han visto en la vida real (como Esquimales y osos polares)				0.74
04. Las historias le ayudan a mi niño a desarrollar su imaginación				0.7
10. A los niños les va mejor en la escuela cuando sus padres también les enseñan cosas en el hogar				0.66
Autovalor	38.42	13.17	8.06	4.82
% varianza	30%	12.01%	11.64%	10.84%
$\alpha$	.93	.83	.82	.80

Puesto que los factores se encuentran relacionados entre sí (ver tabla 6), se aplicó una rotación oblimin directa a la versión reducida, que de forma combinada explicó el 64.48% de la varianza. Los resultados de la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin aplicada a esta versión reducida indicaron que la muestra era adecuada (KMO = .85; ‘meritorio’, según Field, 2009). Además, todos los valores de adecuación muestral para los ítems individuales fueron mayores a .70, por encima del límite aceptable de .50 (Field, 2009). La prueba de esfericidad de Bartlett indicó que las correlaciones entre los ítems también eran adecuadas para realizar este tipo de análisis ( $\chi^2(153) 1283.495, p < .001$ ). Finalmente, tras el proceso de reducción de dimensiones, se procedió a calcular los niveles de confiabilidad. Los resultados mostraron altos niveles de confiabilidad, tanto para el instrumento total ( $\alpha = .91$ ), como para cada una de las cuatro subescalas identificadas ( $\alpha > .80$ ).

Tabla 6

*Análisis correlacional para las subescalas del Inventario sobre creencias de los padres de familia acerca de la lectura*

	Rho de Spearman		
	2	3	4
1. Limitaciones Percibidas	.54**	.36**	.24**
2. Actitudes Positivas		.27**	.41**
3. Rol Parental			.40**
4. Relación entre Prácticas Familiares y Desarrollo Infantil			1.00

\*\* $p < .01$

Una vez realizado el análisis de reducción de dimensiones, se analizó el puntaje promedio en el Inventario sobre creencias de los padres de familia acerca de la lectura, tanto para el total de la escala como para cada una de las subescalas identificadas en el análisis factorial descrito previamente. De dichos análisis se desprenden varios resultados. En primer lugar, se observa que la muestra reportó actitudes positivas respecto a la lectura conjunta de libros infantiles, puesto que el puntaje promedio en la escala fue alto ( $M = 4.04$ ,  $D.E. = .83$ ). Respecto al puntaje obtenido en las subescalas, dichos promedios se encuentran entre los tres y cuatro puntos (ver tabla 7), y no presentan una distribución normal.

Tabla 7

*Estadísticos descriptivos para la escala y subescalas del Inventario sobre creencias de los padres de familia acerca de la lectura (n = 108)*

Escala	M	D.E	Mínimo	Máximo
Inventario sobre creencias de los padres de familia acerca de la lectura	4.04	.82	1.33	5
Limitaciones Percibidas	3.73	1.22	.00	5
Actitudes Positivas	3.90	1.29	.00	5
Rol Parental	4.57	.77	.00	5
Prácticas Familiares y Desarrollo Infantil	4.60	.48	2.00	5

Finalmente, se exploraron las posibles relaciones entre variables sociodemográficas y los puntajes obtenidos en el instrumento. Se realizó una prueba T de student para muestras

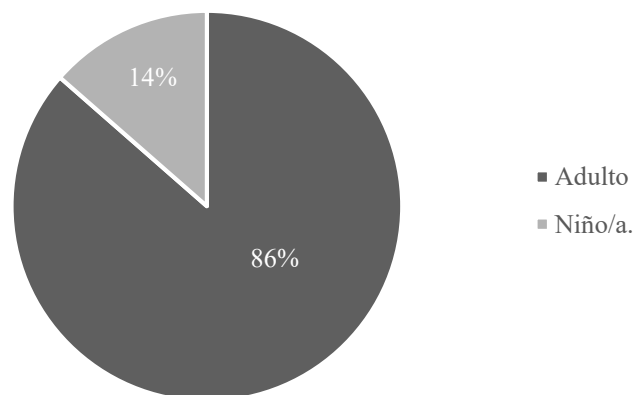
independientes utilizando la variable sexo del niño/a y el puntaje promedio en cada escala, sin que se encontraran diferencias en ninguna de ellas (para el puntaje promedio total:  $t(106) = -.27$ ,  $p = .78$ ; para la subescala Limitaciones percibidas:  $t(106) = -.72$ ,  $p = .47$ ; para la subescala Actitudes positivas:  $t(106) = .23$ ,  $p = .81$ ; para la subescala Rol parental:  $t(106) = -.10$ ,  $p = .92$ ; para la subescala Prácticas familiares y desarrollo infantil:  $t(106) = 2.52$ ,  $p = .60$ ).

Con el objetivo de explorar la relación entre el puntaje promedio en las subescalas y el nivel educativo de la madre, se desarrolló un análisis de correlación de Spearman. Los resultados apuntaron a una falta de relación entre el nivel educativo de la madre y el puntaje en las distintas subescalas (para el puntaje promedio total del instrumento  $r_s(108) = .14$ ,  $p = .06$ ; para la subescala Limitaciones Percibidas  $r_s(108) = -.11$ ,  $p = .09$ ; para la subescala Actitudes Positivas  $r_s(108) = -.03$ ,  $p = .66$ ; para la subescala Rol Parental  $r_s(108) = -.01$ ,  $p = .16$ ; para la subescala Prácticas Familiares y Desarrollo Infantil  $r_s(108) = -.03$ ,  $p = .60$ ).

En resumen, los resultados obtenidos a partir del Inventario sobre creencias de los padres de familia acerca de la lectura indicaron que los participantes reportaron actitudes positivas en torno a la lectura conjunta de libros. Sin embargo, una exploración de los distintos factores identificados en el instrumento muestra que si bien las actitudes son positivas, los cuidadores percibieron importantes impedimentos para práctica la lectura conjunta de libros. Lo anterior dado que la subescala Limitaciones Percibidas es la de mayor peso en el instrumento, aunque en esta los puntajes son menores que en el resto de las subescalas. Asimismo, a partir de la estructura factorial del instrumento también se observa que los cuidadores perciben como positivas otras prácticas familiares, y que valoran su rol como figuras de crianza para el desarrollo de sus hijos e hijas.

#### 4.4 Estrategias de lectura conjunta de libros.

La tercera pregunta de investigación se refiere a las estrategias empleadas por los cuidadores durante la lectura conjunta de libros infantiles. Previo a identificar las estrategias de lectura, se analizaron otras variables que caracterizan a los enunciados producidos por los y las participantes durante la lectura del libro. En promedio, cada conversación estuvo compuesta por un total de 21.24 enunciados generados por los niños o las niñas ( $n = 108$ , D.E = 19.53). De éstos, la mayoría corresponde a comentarios extratextuales ( $n = 108$ ,  $M = 20.72$ , D.E = 19.22), mientras que el restante corresponde a conversación no relacionada con la lectura del libro (p. ej., comentarios respecto a ruido externo o la grabadora). Por otra parte, las personas adultas participantes en la lectura produjeron un promedio de 134.25 enunciados por conversación ( $n = 108$ , D.E. = 59.85). Por lo tanto, durante la lectura conjunta del libro la participación del adulto fue predominante en comparación con la participación infantil (ver Figura 2).

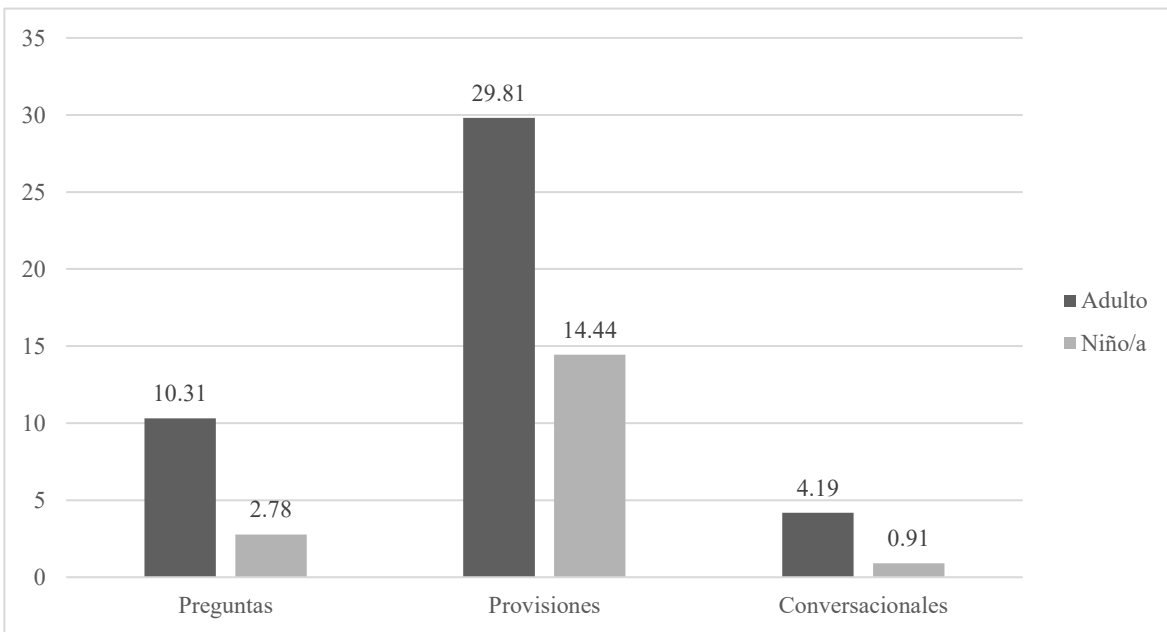


*Figura 2.* Distribución de comentarios realizados por los participantes durante la lectura conjunta del libro ( $n = 108$ ).

Al dividir por enunciados el texto presente en el libro *De compras con mamá* (Mayer, 1998), se contabilizan 65 enunciados, pero en promedio los adultos participantes produjeron 73 enunciados correspondientes a la lectura literal de este ( $n = 108$ , D.E = 16.61), pues repitieron palabras o frases. La lectura literal del texto por parte de los adultos representa el 54% del total de enunciados maternos. Asimismo, se observa un promedio de 62.56 enunciados que corresponden a comentarios extratextuales ( $n = 108$ , D.E = 53.14). Es decir, la conversación en torno al libro representa el 46% del total de enunciados maternos.

Sobre la función pragmática de los enunciados, se analizaron aquellos correspondientes a preguntas, provisiones y enunciados conversacionales empleados por los adultos participantes. Durante la lectura del libro, los adultos realizaron una mayor cantidad de provisiones de información ( $n = 108$ ,  $M = 29.81$ , D.E = 27.94), en comparación con las preguntas dirigidas al niño o niña ( $n = 108$ ,  $M = 10.32$ , D.E. = 12.16) (ver figura 3). Los resultados de los niños y niñas respecto a estas variables coinciden, en el sentido de que ambos realizan una mayor cantidad de provisiones ( $n = 108$ ,  $M = 14.44$ , D.E = 15.30) en comparación con las preguntas ( $n = 108$ ,  $M = 2.78$ , D.E = 4.79). En cuanto a los comentarios conversacionales emitidos por el adulto, cuya función es mantener el flujo de la conversación (Melzi et al.2011), presentan una baja frecuencia en comparación con el resto de categorías pragmáticas ( $n = 108$ ,  $M = 4.19$ , D.E. = 5.12). De igual forma sucede con este tipo de comentarios por parte de los niños y niñas ( $n = 108$ ,  $M = .91$ , D.E. = 1.68).





*Figura 3.* Frecuencia absoluta de preguntas y provisiones realizadas por los adultos, niños y niñas durante la lectura del libro (n = 108).

La Tabla 8 presenta los estadísticos descriptivos para cada una de las categorías del análisis de los enunciados maternos con respecto a su contenido. Bajo este mismo sistema de manejo de la información, las preguntas y solicitudes de cada categoría se unificaron; por ejemplo, preguntas de tipo predictivo y solicitudes del mismo constituyeron la categoría predicciones. Además, esta tabla también indica el nivel de dificultad de cada tipo de comentarios en esta clasificación según la propuesta de Haden et al., (1996) previamente descrita en la sección de sistematización de la información. Como se observa, los promedios más altos se encuentran en los niveles más bajos de demanda para el niño, como por ejemplo descripciones (p. ej.: ‘¿De qué color es el vestido?’, ‘¿Qué pasó con la torre de toallas?’) y confirmaciones (p. ej.: Madre: “Ajá, se cayó la torre” después de que el niño indica que la torre se cayó). Los promedios de éstas corresponden a 21.59 y 9.30, respectivamente. En contraste, los promedios

para predicciones (p. ej.: ‘¿Y qué irá a hacer la mamá ahora?’) y enunciados sobre conocimiento de material impreso (p. ej.: ‘¿Cuál es la portada?’), que se ubican en un nivel alto de demanda para el niño o niña (Haden et al., 1996), presentan frecuencias promedios bastante bajos, 3.69 y 1.23, respectivamente. Con un nivel de demanda moderado se presentó la categoría relacionales (‘como cuando vamos a Palí’) y evaluaciones (‘¿cómo se siente la mamá?’), que también presentaron frecuencias promedio de uso bajos.

Tabla 8

*Estadísticos descriptivos para enunciados clasificados según su contenido (n = 108)*

Nivel de demanda	Categoría	M	D.E.	Mínimo	Máximo
Bajo	Descripciones	21.59	21.09	.00	95
Bajo	Confirmaciones	9.39	8.03	.00	35
Bajo	Comentarios relacionados con el libro	6.21	7.00	.00	30
Moderado	Evaluaciones	6.35	1.35	.00	31
Moderado	Relacionales	6.36	9.16	.00	43
Alto	Predicciones	3.69	4.79	.00	23
Alto	Conocimiento de material impreso	1.23	1.35	.00	8
No aplica	Otras	3.73	4.44	.00	22

Basándose en lo anterior, los adultos de la muestra se caracterizaron no solamente por ser figuras que principalmente proveen la información durante la lectura de los libros, sino que también suelen apearse a lo ya presentado en el texto, realizando comentarios extratextuales que en su mayoría presentan una demanda de participación baja para para los niños y las niñas.

Por otra parte, se exploró la relación entre las estrategias de lectura utilizadas por los cuidadores y cuidadoras y sus características sociodemográficas. Como se observa en la Tabla 9, no se encontraron correlaciones significativas entre el uso de las distintas estrategias según su función pragmática y el sexo del menor. Igualmente, no se observaron diferencias significativas entre el uso de las distintas estrategias de contenido según su contenido y el sexo del menor (ver tabla 10).

Tabla 9

Medias y valores de *t student* por sexo y enunciados clasificados según su función pragmática (*n* =108)

Categorías según función pragmática	Sexo	N	Media	<i>t</i>
Preguntas	Hombre	50	12.16	1.45
	Mujer	58	8.74	
Provisiones	Hombre	50	38.90	3.22
	Mujer	58	21.96	
Conversacionales	Hombre	50	5.26	2.00
	Mujer	58	3.27	

Tabla 10

Medias y valores de *t student* por sexo y enunciados clasificados según su contenido (*n* =108)

Categorías de contenido narrativo	Sexo	N	Media	<i>t</i>
Descripciones	Hombre	50	26.58	2.33
	Mujer	58	17.29	
Confirmaciones	Hombre	50	11.14	2.13
	Mujer	58	7.88	
Relacionado con el libro	Hombre	50	7.18	1.33
	Mujer	58	5.38	
Relacionales	Hombre	50	8.94	2.71
	Mujer	58	4.14	
Evaluaciones	Hombre	50	8.08	2.64
	Mujer	58	4.86	
Predicciones	Hombre	50	5.02	2.75
	Mujer	58	2.55	
Conocimiento de material impreso	Hombre	50	1.24	0.61
	Mujer	58	1.22	

A nivel de la categorización de los enunciados según su función pragmática, sí se observó una correlación baja y positiva entre el nivel educativo de la madre y la cantidad de provisiones de información emitidos por ésta ( $r_s(108) = .21, p = .02$ ). A nivel de la categorización de los enunciados según su contenido, los resultados indican únicamente correlaciones significativas y positivas entre el nivel educativo materno y la presencia de descripciones ( $r_s(108) = .20, p = .03$ ),

predicciones ( $r_s(108) = .20, p = .03$ ) y enunciados evaluativos ( $r_s(108) = .20, p = .03$ ) (ver tablas 11 y 12). Dadas estas relaciones, la variable nivel educativo fue controlada en los posteriores análisis correlacionales que involucraban ambas variables.

Tabla 11

*Correlación entre variables sociodemográficas y enunciados clasificados según su función pragmática (n = 108)*

	Rho de Spearman			
	2	3	4	5
1. Edad niño/a (meses)	.027	.064	-.021	.032
2. Educación materna		.217*	.171	.123
3. Provisiones			.644**	.673**
4. Preguntas				.709**
5. Conversacional				1.000

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 12

*Correlación entre variables sociodemográficas y enunciados clasificados según su contenido (n = 108)*

	Rho de Spearman								
	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Edad niño/a (meses)	.027	.006	.023	.056	.177	.047	-.039	.083	-.067
2. Educación materna		.209*	.209*	.111	.036	.203*	.120	.092	-.056
3. Descripción			.714**	.566**	.382	.715**	.729**	.743**	.419
4. Predicción				.556**	.316**	.613**	.563**	.596**	.277**
5. Relacional					.219*	.540*	.501**	.563**	.281**
6. Conocimiento de material impreso						.404**	.355**	.299***	-.018
7. Evaluación							.532**	.580**	.214*
8. Relacionado con el libro								.591**	.544**
9. Confirmación									.331**
10. Otras									1.000

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

#### **4.5 Relación entre las actitudes respecto a la lectura conjunta de libros y la frecuencia con que se realiza la práctica en el hogar.**

Para responder a la pregunta de investigación acerca de la relación entre las actitudes respecto a la lectura conjunta de libros y la frecuencia semanal con la cual se realizaba esta práctica, se realizó un análisis correlacional. Para ello, se utilizó el puntaje promedio en el Inventario sobre creencias de los padres de familia acerca de la lectura y cada una de sus subescalas, como indicadores de actitudes, junto con la frecuencia semanal con la cual los cuidadores reportaron involucrarse en lectura conjunta con sus hijos o hijas. Los resultados no arrojaron correlaciones significativas entre el promedio obtenido en el instrumento y la frecuencia con la cual se realizaba la práctica (ver tabla 13).

Tabla 13

*Correlación entre la frecuencia de lectura conjunta de libros y el puntaje promedio en el Inventario sobre creencias de los padres de familia acerca de la lectura y sus subescalas (n = 108)*

Promedio en la escala y subescalas	Frecuencia semanal de lectura.	
	<i>Rho de Spearman</i>	<i>p</i>
Inventario de creencias parentales acerca de la lectura	-.015	.87
Factor 1. Limitaciones percibidas	-.071	.46
Factor 2. Actitudes positivas	.065	.50
Factor 3. Rol parental	-.049	.61
Factor 4. Prácticas familiares y desarrollo infantil	.022	.81

#### **4.6 Relación entre las actitudes respecto a la lectura conjunta de libros y las estrategias maternas de lectura.**

La quinta pregunta de investigación de este trabajo final de graduación se centró en explorar la relación entre las actitudes respecto a la lectura conjunta de libros de los cuidadores y cuidadoras y las estrategias que estos emplean durante la lectura del libro infantil. Para esto se

realizaron análisis de correlación de Spearman con el objetivo de explorar la relación entre actitudes respecto a la lectura conjunta de libros y las estrategias maternas de lectura. En el ámbito de actitudes se utilizó el puntaje promedio obtenido en el Inventario sobre creencias de los padres de familia acerca de la lectura y en cada una de las subescalas; mientras que para el estilo de lectura materno se tomaron las distintas categorías de conversación en torno al libro, tanto según su clasificación por función pragmática (solicitudes, provisiones y conversacional), así como la clasificación por el contenido (descripciones, predicciones, relacionales, etc).

Como se detalla en la Tabla 14, solo se encontró correlación significativa entre el uso de comentarios de tipo conversacional y el puntaje obtenido en la subescala Rol Parental. La relación entre ambas variables es positiva, de forma que a mayor puntaje en esta subescala, mayor cantidad de comentarios conversacionales; sin embargo, el poder de la relación es débil al encontrarse por debajo de  $.50$  ( $r_s(108) = .27, p = .02$ ) (Field, 2009). Por otra parte, la Tabla 15 señala una baja correlación positiva entre la cantidad de comentarios de conocimiento de material impreso y la cuarta subescala Prácticas Familiares y Desarrollo en la Infancia. A mayor puntaje en esta subescala, mayor cantidad de comentarios de conocimiento de material impreso.

En resumen, los resultados indicaron que los participantes cuentan con actitudes positivas hacia la lectura conjunta de libros. Sin embargo el puntaje promedio en el instrumento no se vio asociado a las estrategias empleadas por los adultos. No obstante, hay subescalas del Inventario sobre creencias de los padres de familia acerca de la lectura que sí correlacionan con estrategias de lectura, como lo son Rol parental y comentarios conversacionales; así como la subescala Prácticas Familiares y Desarrollo en la Infancia que correlaciona con comentarios respecto al material impreso.



Tabla 14

*Correlación entre el puntaje promedio en el Inventario sobre creencias de los padres de familia acerca de la lectura y sus subescalas y los enunciados clasificados según su función pragmática (n = 108)*

	Rho de Spearman							
	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Inventario de creencias parentales acerca de la lectura	.940**	.715**	.441**	.422**	.047	.063	.099	.074
2. Factor 1. Limitaciones percibidas		.546**	.362**	.244*	.017	.042	.044	.041
3. Factor 2. Actitudes positivas			.279**	.413**	.059	.055	.142	.084
4. Factor 3. Rol parental				.407**	.064	.075	.071	.212*
5. Factor 4. Prácticas familiares y desarrollo infantil					.041	.107	.025	.063
6. Comentarios extratextuales						.931**	.791*	.750*
7. Provisiones							.644*	.673*
8. Preguntas								.709*
9. Conversacionales								1.000

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 15  
*Correlación entre el puntaje promedio en el Inventario de creencias parentales acerca de la lectura y sus subescalas y los enunciados clasificados según su contenido (n = 108)*

	Rho de Spearman											
	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Inventario de creencias parentales acerca de la lectura	.940**	.715**	.441**	.422**	.083	.093	-.025	.170	.119	.007	-.040	-.065
2. Factor 1. Limitaciones percibidas		.546**	.362**	.244*	.051	.052	-.047	.136	.075	-.026	-.059	-.110
3. Factor 2. Actitudes positivas			.279**	.413**	.100	.113	-.033	.164	.125	.020	-.057	-.001
4. Factor 3 Rol parental				.407**	.070	.120	.107	.179	.064	.075	.014	.010
5. Factor 4. Prácticas familiares y desarrollo en la infantil					.070	.167	.066	.242*	.157	.029	.034	-.041
6. Descripción						.714**	.566**	.382**	.715**	.729**	.743**	.419**
7. Predicción							.556**	.316**	.613**	.563**	.596**	.277**
8. Relacional								.219*	.540**	.501**	.563**	.281**
9. Conocimiento material impreso									.404**	.355**	.299**	-.18
10. Evaluación										.532**	.580**	.214*
11. Relacionado con el libro											.591**	.544**
12. Confirmación												.331**
13. Otras												1.00

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

#### **4.7 Relación entre las estrategias maternas de lectura y comentarios elaborados por los niños y niñas durante la lectura conjunta de libros.**

Para el análisis de participación de los niños y niñas durante la lectura del libro, sus enunciados se agruparon de la misma forma que se hizo con los adultos, por lo que se diferencia entre enunciados clasificados según su función pragmática (provisiones de información, solicitudes de información y conversacionales) y enunciados clasificados según su contenido (descripciones, predicciones, relacionales, conocimiento de material impreso, evaluaciones, comentarios relacionados con el libro, otros).

Con el fin de explorar la relación entre las estrategias de lectura materna y la participación de los niños y niñas, se realizó un análisis correlacional entre las categorías de análisis de la madre y la de niños y niñas. Se utilizó la correlación de Spearman porque tanto en el caso de la madre como de los niños y niñas, los datos no presentan una distribución normal<sup>5</sup>.

##### **4.7.1 Relación entre las estrategias maternas de lectura y comentarios infantiles de tipo pragmático.**

Al estudiarse la relación entre enunciados del niño/a clasificados según su función pragmática y el total de comentarios extratextuales de la madre, se observa que los niños y niñas hacen un mayor uso de comentarios conversacionales cuanto mayor son los comentarios extratextuales emitidos por la madre ( $r_s(108) = .19, p = .04$ ). Además, se encontró que a mayor cantidad de provisiones de información materna, mayor producción de comentarios

---

<sup>5</sup> Para determinar la asimetría y distribución de las variables, se realizó la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov. Esta presenta un nivel de significación igual a 0,000. En consecuencia se rechaza la hipótesis de normalidad.

conversacionales infantiles ( $r_s(108) = .19, p = .04$ ). No se observó ninguna otra asociación entre comentarios pragmáticos infantiles y comentarios pragmáticos maternos (ver Tabla 16).

Tabla 16  
*Correlación entre enunciados infantiles clasificados según su función pragmática y enunciados maternos clasificados según su función pragmática (n = 108)*

	Rho de Spearman					
	2	3	4	5	6	7
1. Provisiones niño/a	.432**	.471**	.121	.142	.037	.20*
2. Preguntas niño/a		.313**	-.041	-.065	-.019	-.21
3. Conversacionales niño/a			.198*	.191*	.124	.12
4. Comentarios extratextuales madre				.931**	.791**	.75**
5. Provisiones madre					.644**	.67**
6. Preguntas madre						.71**
7. Conversacionales madre						1.00

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Además de lo anterior, los resultados muestran que los comentarios conversacionales infantiles también se asocian de forma positiva y significativa con comentarios descriptivos maternos ( $r_s(108) = .21, p = .02$ ). Esta es una correlación significativa y débil al ser inferior a .50 (Field, 2009) (ver tabla 17).

Tabla 17

*Correlación entre enunciados infantiles clasificados según su función pragmática y enunciados maternos clasificados según su contenido (n = 108)*

	Rho de Spearman									
	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Provisiones infantiles	.43**	.47**	.16	.14	.05	.035	.073	.076	-.00	.10
2. Preguntas infantiles		.31**	-.06	-.02	.04	-.05	-.09	-.02	-.13	.13
3. Conversacionales infantiles			.21*	.13	.22	.02	.00	.12	.13	.21*
4. Descripciones maternas				.71**	.56**	.38**	.71**	.73**	.74**	.42**
5. Predicciones maternas					.56**	.32**	.61**	.56**	.60**	.28**
6. Relacionales maternas						.22*	.54**	.50**	.56**	.28**
7. Conocimiento de material impreso maternas							.22*	.54**	.56**	.33**
8. Evaluaciones maternas								.53**	.33	.54
9. Relacionadas con el libro maternas									.59**	.54**
10. Confirmaciones maternas										.37**
11. Otras maternas										1.00

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

#### 4.7.2 Relación entre las estrategias maternas de lectura y comentarios infantiles de contenido.

Respecto a comentarios que fueron clasificados según su contenido, se encuentra que para el caso de los niños y niñas, al igual que los cuidadores y cuidadoras, hay una mayor prevalencia de descripciones. Esto implica que el nivel de complejidad de estos es bajo, puesto que se recurre a información ya evidente en el libro. A las descripciones le siguen comentarios relacionales y evaluaciones; y la categoría de menor frecuencia es conocimiento de material impreso (ver tabla 18).

Tabla 18

*Estadísticos descriptivos para enunciados infantiles clasificados según su contenido (n = 108)*

Nivel de demanda	Categoría	M	D.T	Mínimo	Máximo
Alto	Predicciones	1.64	12	.00	14
Alto	Evaluaciones	2.20	2.44	.00	16
Alto	Conocimiento de material impreso	.94	1.22	.00	7
Moderado	Relacionales	2.43	4.38	.00	29
Bajo	Descripciones	9.53	12	.00	78
Bajo	Comentarios relacionados con el libro	1.55	2.04	.00	10
No aplica	Otras	1.03	1.90	.00	10

Se realizaron análisis de correlación de Spearman para explorar la relación entre los comentarios maternos e infantiles, según su función pragmática y según su contenido. Sin embargo, no se encontró correlación entre estas.

## Capítulo 5

### Discusión

Este trabajo final de graduación tuvo dentro de sus propósitos principales identificar las actitudes en torno a la lectura conjunta de libros infantiles, así como las estrategias que empleaban los adultos al involucrarse en esta práctica con sus hijos e hijas. Para ello se realizó un análisis descriptivo tanto de actitudes como de prácticas, para posteriormente explorar la relación entre ambas.

Con respecto a las actitudes, se encontró que los y las participantes mostraron actitudes positivas hacia la lectura conjunta de libros. Sin embargo, perciben limitaciones que les dificultan leer libros con sus hijos e hijas, como por ejemplo el acceso al material de lectura. Sobre las estrategias de lectura utilizadas, se observó que en la conversación en torno al libro el adulto es el principal protagonista de la interacción, y que los comentarios extratextuales realizados presentan un bajo nivel de demanda cognitiva para el niño o niña. En cuanto a la relación entre actitudes y estrategias de lectura, se encontraron varias correlaciones. Específicamente, se observó una correlación positiva entre las actitudes en torno al Rol Parental y el uso de estrategias conversacionales por parte de las madres para promover la participación de los niños y las niñas durante la lectura conjunta. En la misma línea, se encontró que actitudes positivas de los cuidadores y las cuidadoras sobre la Relación entre Prácticas Familiares y Desarrollo Infantil, se asocian con un mayor uso de comentarios en torno al material impreso durante la lectura conjunta del libro.

Con el objetivo de brindar la suficiente atención a cada uno de estos elementos, los siguientes apartados abordan las preguntas de investigación, los hallazgos y sus implicaciones.

## **5.1 ¿Con qué frecuencia cuidadoras de niños y niñas preescolares que asisten a instituciones educativas públicas costarricenses se involucran en la lectura conjunta de libros?**

Para abordar el tema de lectura conjunta de libros infantiles, deben tomarse en consideración elementos del ambiente literario del hogar, como el acceso a los recursos y oportunidades que se proveen a los niños y niñas en este sentido (Gonzalez et al.2010). Por lo tanto, elementos como la cantidad de libros en el hogar y la frecuencia de la práctica no deben omitirse en la caracterización de la conducta. Las personas participantes en este estudio reportaron contar en su mayoría con libros infantiles en el hogar, en torno a los cuales se puede interactuar de formas diversas, puesto que se incluyen libros de colorear, de cuentos, didácticos y revistas infantiles. El promedio reportado de cantidad de libros infantiles disponibles en el hogar es de 9. Este número se encuentra muy por debajo de lo observado en otras latitudes. Por ejemplo, en países europeos se ha reportado que la cantidad de libros infantiles en un hogar es de 25 (Caspé, 2009). Como tal, los resultados del presente estudio coinciden con lo reportado por Romero y colaboradoras (2007) en su estudio con una muestra costarricense, donde la mayoría de la muestra (75%) reportó a lo sumo la tenencia de 14 libros en el hogar, y solamente el 3,7% reportó más de 25 libros infantiles.

Respecto a la frecuencia de lectura conjunta reportada por las personas cuidadoras, la situación es similar, en tanto ésta es menor a la observada en otros grupos poblacionales. En nuestros resultados, en la mayoría de las díadas (68%) no toma lugar la práctica nunca o máximo lo hacen dos veces por semana: aproximadamente un 32% nunca lo hace y el restante 37% lo hace como máximo dos veces por semana. Esto coincide con lo reportado en otras muestras latinoamericanas (Schick y colaboradoras, 2017), como las residentes en Estados Unidos, donde



se observa una frecuencia de lectura de “un par de veces” a la semana, aunque no se cuenta con porcentajes detallados. Por lo tanto, los resultados de este estudio apoyan lo expresado por Caspe (2009), quien hace hincapié en la necesidad de considerar el contexto sociocultural en el cual se desarrolla la práctica de lectura, considerando variables como el nivel educativo.

## **5.2 ¿Cuáles son las actitudes respecto a la lectura conjunta de libros que tienen las cuidadoras y los cuidadores primarios de niños y niñas preescolares que asisten a instituciones educativas públicas?**

Los análisis aquí desarrollados arrojaron resultados que difieren de los observados en estudios previos en los cuales se utilizó el Inventario sobre creencias de los padres acerca de la Lectura. En estudios previos (DeBaryshe y Binder, 1994; DeBaryshe, 1995; Rodríguez et al.2009; Cottone, 2012), los ítems se agruparon en un único factor. Sin embargo, los resultados de este estudio indican que el instrumento se encuentra compuesto por cuatro distintos factores, todos relacionados entre sí.

Debe destacarse que otros estudios realizados con población no estadounidense o que no son de habla inglesa también muestran la presencia de distintos factores (Sterling, 2010, Gonzalez et al. 2013; Davis et al.2015), Por lo tanto, es posible que el comportamiento del instrumento difiera entre las poblaciones, reflejando la variabilidad respecto a la lectura conjunta de libros que entre ellas se encuentra (Cottone, 2012; González et al.2013; Davis, 2015). Junto con ello, los resultados obtenidos hasta la fecha en estudios con muestras latinoamericanas, como menciona Davis (2015), aportan evidencia respecto a este fenómeno.

Ahora bien, en relación a los puntajes obtenidos en el instrumento, los resultados coinciden con los observados en investigaciones previas (DeBaryshe y Binder, 1994; Wiegel, 2006; Rodríguez et al.2009; Chu Chu y Sterling, 2010; Davis, 2015), de forma que los

participantes puntúan alto en el promedio total de la escala ( $M = 4.04$ ,  $D.E = .83$ ) y ello es indicador de actitudes positivas hacia la lectura conjunta de libros. Lo mismo sucede con los puntajes promedio para cada subescala, que se ubican entre los 3 y 4 puntos.

Respecto a la estructura factorial, en este caso el factor de Rol Parental coincide con el nombrado por DeBaryshe y Binder (1994) como eficacia, en el sentido de que los cuidadores se perciben como maestros competentes para sus hijos e hijas. Este mismo factor se encuentra también en el uso de la escala que hacen Davis y colaboradores (2015), en el cual se aplica el instrumento en una muestra compuesta de forma importante por estadounidenses hablantes del español.

Además, los resultados en la subescala de Actitudes Positivas indican que los padres y madres participantes perciben la lectura conjunta de libros infantiles como un momento de disfrute y conexión con su hijo o hija. Es posible pensar, entonces, que la práctica de lectura conjunta de libros se aprecia no sólo por las ganancias que puede representar en términos de desarrollo infantil y académico, sino también en términos relacionales. Este resultado se vuelve importante a la luz de los hallazgos de Cottone (2012), quien reportó que cuando la madre adopta una posición lúdica y de disfrute en torno al libro, los niños y niñas tienen mayores puntajes en conocimiento de material impreso, interés en la lectura, conciencia fonológica, y competencia narrativa.

En el sistema de creencias en torno a la lectura conjunta de libros, en el caso de la muestra estudiada, se da lugar importante a las limitaciones para realizar la práctica. De los cuatro factores resultantes, el que agrupa la mayor cantidad de ítems se nombró Limitaciones Percibidas, puesto que bajo este se agrupan ítems que los participantes perciben pueden impedir la realización de la lectura conjunta de libros con niños y niñas. Estos hacen referencia tanto a

elementos ambientales (como la estructura de la vivienda o acceso a recursos), variables en torno al niño/a ('no se queda quieto' o 'está muy pequeño para aprender acerca de la lectura') y percepciones negativas acerca de la práctica ('es aburrido' o 'es difícil'). Debe considerarse además que este es un factor que no aparece en otros estudios previos del instrumento, y que en este caso agrupa ítems que en el instrumento original se ubican en subescalas como: Afecto, Recursos y Conocimiento (DeBaryshe y Binder, 1994).

Este resultado resalta la importancia de estudiar las prácticas familiares en torno a la alfabetización de forma contextualizada, como bien lo han señalado estudios previos (Caspe, 2009; Reese et al. 2010; Cottone, 2012), puesto que como se evidencia en este caso, los resultados pueden variar de una población a otra. Asimismo, el hecho de que del instrumento emerja el factor de limitaciones, contrario a estudios previos, señala también la importancia de estudiar las prácticas de alfabetización de una manera más comprensiva. En el caso de este trabajo, este es un resultado que se encuentra no solo mediante la aplicación del instrumento de papel y lápiz, sino también mediante el auto reporte de la cantidad de libros en el hogar. Así, se puede tener una visión más clara del fenómeno en estudio, que en esta ocasión nos indica que las limitaciones no son solo una percepción de los adultos, sino que son una realidad para la población en estudio: el acceso al material de lectura infantil es limitado. Junto a este acceso limitado, debe considerarse también la calidad de libros a los que pueden acceder las familias con ingresos económicos limitados, como bien lo señalan Superreguy y colaboradoras (2007).

Por otra parte, al explorar variables sociodemográficas y su asociación con actitudes respecto a la lectura conjunta de libros, no se encuentran correlaciones significativas. Ello incluye el nivel educativo materno, el cual se ha observado es una variable que en ocasiones correlaciona de forma positiva con el puntaje total en el instrumento (DeBaryshe y Binder, 1994;

Davis, 2015). Cottone (2012), al referirse a los resultados variables en torno a la relación de estas dos variables, los atribuye a las múltiples maneras a partir de las cuales se han evaluado las actitudes maternas de lectura conjunta de libros, tanto en cuanto a la diversidad de instrumentos utilizados como las ya mencionadas diferencias estructurales en uno mismo.

### **5.3 ¿Qué estrategias de lectura conjunta de libros emplean las cuidadoras primarias y los cuidadores primarios de niños y niñas preescolares que asisten a instituciones educativas públicas?**

En términos del contenido de los enunciados, la estrategia de lectura que predominó en la muestra fue la descripción. Haden et. al (1996) la caracterizan como una estrategia de baja demanda cognitiva hacia el niño o niña, puesto que se basa en hacer uso de información que ya ha sido presentada en el libro, ya sea mediante las ilustraciones o en el texto leído. Es decir, la conversación de las diadas en torno al libro se caracteriza por recurrir a lo que ha pasado o lo que está pasando en la historia que leen. Esta conducta coincide con la descrita previamente por Romero et al. (2007), en su estudio sobre prácticas de alfabetización emergente con diadas costarricenses. En sus resultados, estas investigadoras observaron que cuando los cuidadores realizaban comentarios extratextuales durante la lectura del libro, estos generalmente correspondían a información ya presentada en el texto y rara vez trascendían a la experiencia personal, por lo que la conversación en torno al libro se desarrollaba en torno a cosas que el niño o niña ya sabía. Por lo tanto, y siguiendo lo planteado por Haden et. al (1996), comentarios extratextuales que principalmente consisten en descripciones omiten la importancia de tomar en cuenta la comprensión que el niño o niña pueda estar teniendo de la historia, o la necesidad que pueda existir de clarificar contenidos sobre lo que está sucediendo en la historia.

Por otra parte, los hallazgos de esta investigación referentes a enunciados pragmáticos coinciden con los de Caspe (2009) y Melzi et al. (2011), al estudiar población latina en los Estados Unidos y madres peruanas de clase media, respectivamente. Durante la lectura conjunta de libros, la provisión de información por parte de la madre fue la estrategia que se observó con mayor frecuencia, de forma que se hace clara una diferenciación de los roles durante la lectura: mientras el adulto es el narrador, el niño participa como audiencia activa. Esto se diferencia de lo observado en otras muestras, como la europea o estadounidense, la cual se caracteriza por un estilo colaborador, en el que adulto y niño/a narran la historia de manera conjunta (Caspe, 2009).

No debe dejarse de lado el hecho de que estas diferencias responden a un contexto cultural (Caspe, 2009; Melzi et al., 2011). De hecho, la recomendación de Melzi et. al es que la investigación tienda a comprender cómo las creencias culturales plasman la manera en que los adultos leen libros con sus hijos e hijas. Ello partiendo especialmente del hecho de que se ha observado que en familias latinoamericanas la tradición oral, distante de la lectura conjunta de libros pero presente en prácticas como el relato de eventos pasados y leyendas, difiere de la observada en las europeas.

En cuanto a la relación entre las estrategias de lectura materna y el nivel educativo de la madre, Sparks y Reese (2012) encuentran en su investigación que esta es una variable de consideración al estudiar prácticas narrativas como la lectura conjunta de libros. Sin embargo, Caspe (2009) indica que en el caso de los estilos de lectura conjunta de libros, las diferencias individuales responden más a elementos culturales que al nivel educativo materno. Posibles estudios que involucren distintos niveles educativos maternos y distintos grupos culturales pueden desarrollarse para abordar esta práctica, que no es posible responder con la información aquí recogida y analizada.

**5.4 ¿Existe una relación entre las actitudes respecto a la lectura conjunta de libros que tienen las cuidadoras y los cuidadores primarios de niños y niñas preescolares que asisten a instituciones educativas públicas y la frecuencia con que se realiza la práctica?**

En el presente estudio no se obtuvo evidencia respecto a esta pregunta de investigación. Los resultados indican que no existe correlación entre las estrategias maternas de lectura y la frecuencia con la cual las díadas se involucran en la práctica. Este hallazgo difiere de lo observado en otras muestras estudiadas, tanto hispano hablantes y latinoamericanas como estadounidenses (DeBaryshe y Binder, 1994; Rodríguez et al.2008; Cottone, 2012; Davis et al.2015), europeas (Cottone, 2012) y asiáticas (Husain et al.2011), donde generalmente la correlación es positiva y moderada. Como se mencionó en un apartado previo, la frecuencia de lectura es menor a la observada en otras poblaciones, así como la disponibilidad de libros de cuentos en los hogares de los participantes. Es decir, no debe omitirse el hecho de que para realizar la práctica en estudio, el acceso a los libros es indispensable, y en este caso al ser menor que en otras poblaciones, debe considerarse cómo podría estar afectando la frecuencia en que se realiza la práctica; especialmente, considerando también que la estructura factorial del instrumento indica que los cuidadores perciben las limitaciones como algo importante.

**5.5 ¿Existe una relación entre las actitudes respecto a la lectura conjunta de libros que tienen cuidadoras y cuidadores primarios de niños y niñas preescolares y las estrategias maternas de lectura que utilizan durante la realización de esta actividad?**

Estudios que abordan actitudes y prácticas de lectura conjunta de libros brindan resultados diversos en torno a la asociación de estas dos variables, la cuales además se han estudiado a través de diversas líneas de investigación. Es por ello, que como menciona Cottone (2012), no se puede hablar de resultados concluyentes, como sucede en este caso: aunque se

encuentra asociación entre las variables de actitudes y estrategias de lectura conjunta de libros; no se obtuvo evidencia respecto a la direccionalidad de esta relación entre las variables.

Sin embargo, un elemento que tienen en común los resultados obtenidos en esta investigación con estudios previos, es que las correlaciones encontradas suelen ser moderadas y positivas. Específicamente se encuentran dos correlaciones positivas y moderadas entre comentarios maternos y las subescalas, a saber: la subescala Rol Parental correlaciona positivamente con la totalidad de comentarios de tipo conversacional; y la subescala Prácticas Familiares y desarrollo infantil correlaciona positivamente con comentarios de la categoría conocimiento de material impreso. No se encontró correlación entre el puntaje promedio total de la escala y las estrategias maternas de lectura; sin embargo, los autores del instrumento indican que justamente el estudio focalizado de actitudes es una ventaja que ofrece el instrumento, puesto que permite asociar elementos específicos.

En este caso, por ejemplo, la asociación entre los comentarios de conocimiento de material impreso y la subescala de Prácticas Familiares y Desarrollo Infantil, podrían hacer referencia de las creencias que tienen los padres en torno a la adquisición de la lectoescritura. Según Cottone (2012), es común que en poblaciones con un nivel educativo medio, se mantenga una creencia que los autores describen como ‘tradicional’ en torno al desarrollo de la lectoescritura. Desde esta visión tradicional, los cuidadores consideran que los niños y niñas deben saber leer y escribir antes de ingresar a la escuela, brindan importancia al uso de material impreso (como hojas de apresto) así como al enriquecimiento de vocabulario, reconocimiento de letras y deletreo. Inclusive, en la investigación de Romero y colaboradoras (2007) se puede observar cómo los cuidadores participantes brindan mayor relevancia a este tipo de prácticas, al apoyar especialmente la formación de hábitos escolares (como hacer la tarea); en comparación

con otro tipo de apoyos más lúdicos para el desarrollo de habilidades, como garabatear y pintar, que se asocian con una posición 'holística' del desarrollo de la lectoescritura. En esta posición holística, observada en cuidadores con un mayor nivel educativo, el objetivo de la lectura se encuentra en el entretenimiento, se suele brindar mayor importancia a otros elementos como la comprensión de historias, y los adultos consideran que eventualmente, mediante la exposición, los niños y niñas desarrollarán las habilidades necesarias de lectoescritura (Cottone, 2012).

Así, al asociarse las variables de Prácticas Familiares y Desarrollo Infantil junto con la de conocimiento de material impreso, es posible que los resultados sobre actitudes indiquen que los participantes brindan importancia a las tareas que pueden implementar en el hogar como cuidadores primarios para el desarrollo de sus hijos/as, y que parte de estas vayan en dirección a la promoción del desarrollo de la lectoescritura desde una perspectiva tradicional. Esta perspectiva tradicional se refleja, a su vez, en la interacción en torno al libro facilitado.

Ahora bien, los resultados en torno a actitudes y prácticas de esta investigación coinciden con lo reportado por Romero y colaboradoras (2007), quienes observaron una discordancia entre las altas expectativas académicas y de alfabetización que madres y padres costarricenses tienen hacia sus hijos e hijas, y las prácticas que realizan. En el presente trabajo de investigación, esta discordancia se evidencia en las actitudes positivas reportadas hacia la lectura conjunta de libros y el bajo nivel de demanda cognitiva hacia los niños y niñas, lo cual se evidencia en las interacciones. En el caso específico de la asociación encontrada entre la subescala Rol Parental y la cantidad de comentarios conversacionales durante las interacciones, se desprende que los cuidadores reconocen la influencia que ejercen en su rol, pero que ello no necesariamente se refleja en la interacción que tienen en torno al libro, al emitir comentarios que si bien buscan involucrar al niño o niña, lo hacen desde un bajo nivel de demanda.



Finalmente, y de forma generalizada, de estos resultados se desprende que los cuidadores perciben como positiva la lectura conjunta de libros, pero que para realizarla enfrentan una serie de desafíos importantes, tanto respecto al acceso al material como en cuanto a habilidades. Considérese por ejemplo el hecho de que el primer factor del instrumentos corresponde a Limitaciones Percibidas, lo que aunado a lo reportado en torno a acceso a libros de cuentos, constituye no sólo una percepción sino una realidad. Y con respecto a las habilidades, si bien existe en los cuidadores la intención de interactuar en torno al libro, la calidad y complejidad de los intercambios es baja.

La disociación entre actitud y conducta observada en esta investigación obtiene respaldo desde la Teoría de la Acción Planificada (Ajzen, 2002). Lo anterior pues se observa una actitud positiva por parte de los cuidadores y una norma subjetiva que la sustenta a nivel cultural, pero un control percibido negativo respecto a la conducta. Es decir, si bien los cuidadores tienen actitudes positivas hacia la lectura conjunta de libros (es algo que disfrutan hacer y perciben alcances en el desarrollo del niño o la niña), también perciben que el control que tienen sobre esta conducta es limitado, como lo respalda el hecho de que la subescala de Limitaciones Percibidas sea la de mayor peso en el instrumento, así como la cantidad de libros infantiles disponibles en el hogar.

No debe omitirse sin embargo la diferenciación que Ajzen (2002) hace de control, entendido como la dificultad o facilidad percibida para el desempeño de la conducta, y la autoeficacia, entendida como la habilidad percibida para desarrollar un comportamiento (Ajzen, 2002). Estos son elementos que se diferenciaron claramente en la estructura factorial del instrumento, al identificarse las subescalas de Limitaciones Percibidas y Rol Parental; de forma que ítems de la escala de Limitaciones Percibidas harían referencia a la ejecución de la conducta,

mientras que la subescala de Rol Parental haría referencia a la autoeficacia y resultados que de forma general pueden alcanzar como figuras de crianza.

Ajzen (2002) indica que las personas pueden cumplir sus intenciones con un suficiente grado de control cuando la oportunidad se presenta. En los resultados que se desprenden del presente trabajo de graduación se evidenció una falta de control de la conducta, pero la presencia de actitudes positivas en los participantes, así como una norma subjetiva en torno a la lectura conjunta. Ante esto, facilitar a los cuidadores y las cuidadoras de herramientas materiales y discursivas se constituye como un paso importante y necesario para que la lectura conjunta de libros sea una conducta más probable en los hogares costarricenses de niños y niñas en edad preescolar.

## **5.6 Conclusiones, limitaciones y recomendaciones**

De los resultados de este trabajo se desprende que los cuidadores perciben como positiva la lectura conjunta de libros, pero que para realizarla enfrentan desafíos importantes. Estos resultados coinciden con lo descrito en investigaciones previas realizadas en Costa Rica (Romero et al., 2007), donde se ha señalado una discordancia entre actitudes positivas hacia prácticas promotoras de aspectos como del desarrollo de la alfabetización y el desarrollo académico, y calidad de la interacción en el hogar. Si bien en la participación del adulto durante las interacciones aquí analizadas se observó que los comentarios conversacionales son frecuentes y que éstos motivan al niño a participar, los comentarios descriptivos predominaron, y la presencia de estrategias que presentan un mayor nivel de demanda y participación para el niño (p. ej., preguntas abiertas) fueron poco comunes. Todo esto a pesar de haber reportado actitudes positivas hacia la lectura conjunta de libros. Igualmente, los comentarios de los niños y niñas,

además de ser menos frecuentes que los de los adultos, también se caracterizaron por ser de baja complejidad, al consistir principalmente en descripciones de lo observado o narrado en el libro.

En cuanto a las limitaciones del presente trabajo final de graduación, debe considerarse la exposición limitada que las díadas suelen tener al material utilizado. Como se evidenció previamente, la presencia de libros de cuentos en los hogares participantes es limitada, en comparación con otras muestras que se han estudiado previamente. Por lo tanto, estas son diferencias contextuales y socioculturales a las que debe dárseles seguimiento, puesto que como indican diversos autores, el desarrollo de la lectoescritura se ve permeado por la relevancia que la cultura le brinda a las prácticas asociadas (Van Kleeck, 2003; Superreguy et al.2009; Romero et al.2007). Aunado a lo anterior, también debe considerarse la calidad del material a la que tienen acceso las familias de la muestra, como el tipo de materiales impresos en torno a los cuales se da la interacción, y cómo esto incide en su desarrollo. Como bien lo indican Strasser y Lissi (2009) al explorar el tema con una muestra chilena, en países en vías de desarrollo el acceso a libros varía a lo largo de los diversos niveles económicos, pero puede hablarse de una tendencia homogénea en los bajos niveles sociales, donde la cantidad y calidad del material es escasa.

Si bien hay alguna evidencia disponible sobre Costa Rica en cuanto a la tenencia de libros en los hogares costarricenses (Rolla et al., 2006; Romero et al., 2007; Ministerio de Salud y UNICEF, 2013), es poco lo que se conoce respecto al ambiente literario de los hogares costarricenses y cómo ello impacta el desarrollo de los niños y niñas. Igualmente, no deben omitirse otras prácticas en torno al lenguaje que se desarrollan a nivel cultural y que influyen en el desarrollo de las habilidades narrativas. Por lo tanto, esta es una línea de investigación a la que se le recomienda brindar seguimiento.

Por otra parte, a lo largo del desarrollo de esta investigación se pudo identificar otros aportes anecdóticos que podrían incidir en la práctica de la lectura conjunta de libros y las actitudes al respecto, y que al no ser incluidos en este estudio representan una limitante. Uno de ellos se refiere al propio gusto que el adulto cuidador tiene por la lectura y que tan frecuentemente se involucra en ella por placer. Este es un ítem incluido en trabajos como los de DeBaryshe y Binder (1996) y Rodríguez y colaboradores (2009) y Strasser y Lissi (2009) pero que fue omitido en esta investigación y el cual se recomienda incluir en futuros abordajes del tema.

Otro elemento que a lo largo de esta investigación se considera limitante es la escasa producción bibliográfica en el tema de actitudes en torno a la lectura conjunta de libros infantiles, especialmente incluyendo población latinoamericana. Si bien estudios como el de Caspe (2009), Rodríguez y colaboradores (2009), Cottone (2012), Strasser y Lissi (2009) abordan el tema con población latinoamericana, en ocasiones se encuentran vacíos en las investigaciones al no indicar el porcentaje de población latinoamericana que forma parte de la muestra. Como se ha indicado reiteradamente, las prácticas y actitudes de lectura varían culturalmente, por lo que resultados de un contexto pueden no ser coincidentes con otro. Igualmente, en ocasiones los estudios se han desarrollado con población latinoamericana que habita en lugares de habla inglesa (Caspe, 2009; Cottone, 2011), y ello implica que las diadas participantes se encuentren en un contexto bilingüe y de aculturación que modela de forma diversa las prácticas discursivas. Si bien en esta investigación se incluyeron estudios de contextos cercanos al costarricense, como el chileno (Superreguy et al.2008; Strasser y Lissi, 2009), los estudios respecto al tema son bastante limitados en la región. En este sentido, el presente trabajo final de graduación realiza un importante aporte al poner a disposición un

instrumento para evaluar la lectura conjunta de libros, un sistema de codificación para medir la calidad de la interacción durante la lectura de libros y algunos hallazgos preliminares al respecto.

Otra limitante se refiere al manejo diverso de instrumentos para evaluar las actitudes y las conductas en torno a la lectura conjunta de libros. Como se mencionó anteriormente, el instrumento aquí utilizado se ha analizado de múltiples maneras, lo cual dificulta la obtención de resultados concluyentes al respecto. En la misma línea, la evaluación de las interacciones durante la lectura conjunta de libros se ha realizado a partir de distintas estrategias de recolección de información: mientras que algunos estudios han utilizado libros sin texto, otros han utilizado libros con texto. No debe omitirse cómo ambos materiales pueden incidir en la ejecución de la conducta materna, infantil y diádica; y resulta necesario que aportes posteriores profundicen en el estudio de las posibles diferencias en torno a la lectura de distintos tipos de formato de libro infantil (véase Nyhout y O’Neill, 2013, sobre el efecto del género literario en la lectura compartida de madres y niños pequeños).

La principal recomendación que se desprende de este trabajo se refiere a enfatizar la necesidad de comprender los fenómenos en torno a la promoción del lenguaje y la lectoescritura de una forma contextualizada. En la actualidad, las intervenciones en primera infancia son importantes y necesarias para disminuir la desigualdad en las oportunidades educativas que enfrenta Costa Rica. Previo a la importación de estrategias que han resultado exitosas en otras latitudes para disminuir estas desigualdades, resulta fundamental entender la manera en que la población costarricense comprende y percibe estas estrategias. Si bien en la actualidad hay mayor conciencia sobre la importancia de invertir en bienestar infantil y sobre sus retornos (véase la reciente política hacia la primera infancia lanzada por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP, 2014)), un paso central es asegurar que esta inversión genere los

frutos inicialmente propuestos. Asegurarse de conocer en detalle las actitudes de la población sobre ciertas prácticas, y de considerar dichas actitudes en el desarrollo de intervenciones o programas estatales indudablemente facilitará su éxito. El presente trabajo final de graduación ofreció evidencia justamente en esta dirección. Lo hizo para una práctica considerada por excelencia como promotora del lenguaje, la lectoescritura y la preparación académica: la lectura conjunta de libros infantiles.

## Referencias

- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the Theory of Planned Behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32, 665-683.
- Bus, A. (2003). Joint caregiver-child storybook reading: a route to literacy development. En Neuman, S., Dickinson, D. (Ed.) (2007). *Handbook of early literacy research*, 179- 191. Estados Unidos: The Guilford Press.
- Carmioli, A., Ríos, M., y Sparks, A. (2013). Evidencia de la relación entre las habilidades prelectoras y habilidades narrativas en niños y niñas preescolares costarricenses: Aportes para un enfoque comprensivo de la alfabetización emergente. En: Auza, A. y Hess, K. (Eds). (2014). *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Caspe, M. (2009). Low-income Latino mother's book sharing styles and children's emergent literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 306-324.  
doi:10.1016/j.ecresq.2009.03.006
- Cottone, E. (2012). Preschooler's emergent literacy skills: The mediating role of maternal reading beliefs. *Early Education and Development*, 23, 351-372. doi:  
10.1080/10409289.2010.527581
- Davis, H., González, J., Pollard-Durodola, S., y Hagan, S. (2016). Home literacy beliefs and practices among low-income Latino families. *Early Child Development and Care*, 186, 1152-1172., doi: 10.1080/03004430.2015.1081184

DeBaryshe, B., y Binder, J. (1994). Development of an instrument for measuring parental beliefs about reading aloud to young children. *Perceptual and Motor Skills*, 78, 1303-1311.

doi:10.1598/RT.63.1.6

González, J., Rivera, V., Davis, M., y Taylor, A. (2010). Foundations of young children's vocabulary development: The role of the home literacy environment (HLE). *Early Childhood Services*, 4, 69-86.

González, J., Taylor, A., Davis, M., y Kim, M. (2013). Exploring the underlying factor structure of the Parent Reading Belief Inventory (PRBI): Some caveats. *Early Education and Development*. 24,123–137. doi: 10.1080/10409289.2011.623651

Graby, K., Coventry, W., Byrne, B., y Olson, R. (2017). Little evidence that socioeconomic status modifies heritability of literacy and numeracy in Australia. *Child Development*. 00, 1-15. doi: 10.1111/cdev.12920

Haden, C., Reese, E., y Fivush, R. (1996). Mother's extratextual comments during storybook reading: stylistic differences over time and across texts. *Discourse Processes*, 21, 135-169.

Haskins, R., Murnane, R., Sawhill, I., y Snow, C. (2012). Can academic standards boost literacy and close the achievement gap? *Literacy Challenges for the Twenty-First Century*, 22, 1-8

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. (5ta<sup>a</sup> edición). México D.F: McGraw Hill.



- Hindman, A., Connor, C., Jewkes, A., y Morrison, F. (2008). Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 330-350. doi: 10.1016/j.ecresq.2008.01.005
- Hoover-Dempsey, K., Walker, J., Sandler, H., Whetsel, D., Green, C., Wilkins, A., y Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106, 105-130.
- Husain, F., Chuah, J., y Kaur, M. (2011). Malaysian mothers' beliefs in developing emergent literacy through Reading. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 846-855. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.11.313
- Justice, L., Kaderavek, J., Fan, X., Sofka, A., y Hunt, A. (2009). Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom-based teacher-child storybook reading and explicit print referencing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40, 67-85.
- Kotaman, H. (2008). Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 45, 199-204
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3rd Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Melzi, G., Schick, A., y Kennedy, J. (2011). Narrative elaboration and participation: two dimensions of maternal elicitation style. *Child Development*, 82, 1282-1296. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01600.x
- MEP, 2014. Circular del Despacho de la Viceministra Académica DVMAC-044-2014, *Lineamientos técnicos para la implementación del Programa de Estudios de Preescolar 2015*. San José: Ministerio de Educación Pública.

Ministerio de Salud, UNICEF. (2013). *Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados*. San José, Costa Rica.

Mol, S., Bus, A., de Jong, M., y Smeets, D. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: a meta-analysis. *Early Education and Development*, 19, 7-26. doi: 10.1080/10409280701838603

Newland, L., Gapp, S., Jacobs, G., Reisetter, M., Cambetas, D., y Wu, Chih-Hsiu. (2011). Mother's beliefs and involvement: Links with preschool literacy development. *International Journal of Psychology: A Biopsychosocial Approach*, 9, 67-90.

Nyhout, A., y O'Neill, D. K. (2013). Mothers' complex talk when sharing books with their toddlers: Book genre matters. *First Language*, 33, 115-131.

Programa Estado de la Nación. (2011). *Tercer Informe Estado de la Educación*. San José: Programa Estado de la Nación.

Programa Estado de la Nación. (2017). *Sexto Informe Estado de la Educación*. San José: Programa Estado de la Nación.

Reese, E., y Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affect's children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, 35, 20-28.

Reese, E., Leyva, D., Sparks, A., y Grolnick, W. (2010). Maternal elaborative reminiscing increases low-income children's narrative skills relative to dialogic reading. *Early Education and Development*, 21, 318-342. doi: 10.1080/104092892010481552

Rodríguez, B., Scheffner, C., y Lawrence, F. (2009). Parent Reading Belief Inventory: Reliability and validity with a sample of Mexican American Mothers. *Early Education and Development*, 20, 826-844. doi: 10.1080/10409280802581276

- Rolla, A., Arias, M., y Villers, R. (2005). Quality early childhood education in Costa Rica? Policy, practice, outcomes and challenges. *Early Years*, 25, 111-125. doi: 10.1080/09575140500127956
- Rolla, A., Arias, M., Villers, R., y Snow, C. (2005). The importance of reading difficulties and family in teachers' decisions to retain children: a case study in Costa Rica. *Aula Abierta*, 85, 147-164
- Rolla, A., Arias, M., Villers, R., y Snow, C. (2006). Evaluating the impact of different early literacy interventions on low-income Costa Rican kindergarteners. *International Journal of Educational Research*, 45, 188-201. doi:10.1016/j.ijer.2006.11.002
- Romero, S., Arias, M., y Chavarría, M. (2007). Identificación de prácticas relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura en familias costarricenses. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7, 1-15.
- Sanson, A., y Wise, S. (2001). Children and parenting. The past hundred years. *Family Matters*, 60, 36-45
- Schick, A., Melzi, G., y, Obregón, J. (2017). The bidirectional nature of narrative scaffolding: Latino caregiver's elaboration while creating stories from a picture book. *First Language*, doi: 10.1177/0142723716689692
- Sénéchal, M. (2006). *The Effect of Family Literacy Interventions on Children's Acquisition of Reading*. New Hampshire: National Institute for literacy.
- Sénéchal, M., y Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: a meta-analytic review. *Review of Educational Research*. 78, 880-907. doi: 10.3102/0034654308320319

- Shonkoff, J. (2010). Building a new biodevelopmental framework to guide the future of early childhood policy. *Child Development, 81*, 357-367,
- Shonkoff, J., y Phillips, D. (Eds.). (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington, DC: National Academies Press.
- Siegler, R., DeLoache, J., y Eisenberg, N. (2013). *How children develop*. Nueva York, Estados Unidos.
- Sim, S., y Berthelsen, D. (2014). Shared book reading by parents with young children: Evidence-based practice. *Australian Journal of Early Childhood, 39*, 50-55.
- Smith, V., y Molina, M. (2011). *Cuaderno Metodológico 5. La entrevista cognitiva: guía para su aplicación en la evaluación y mejoramiento de instrumentos de papel y lápiz*. San José: Instituto de Investigaciones Psicológicas.
- Sparks, A., y Reese, E. (2012). From reminiscing to Reading. Home contributions to children's developing language and literacy in low-income families. *First Language, 33*, 89-109.  
doi: 10.1177/0142723711433583
- Sparks, A., Carmiol, A., y Ríos, M. (2013). High point narrative structure in mother-child conversations about the past and children's emergent literacy skills in Costa Rica. *Actualidades en Psicología, 27*, 93-111.
- Stein, A., y Rosemberg, C. (2012). Compartir cuentos en el hogar. Diferentes estilos de lectura en poblaciones urbano marginadas en Argentina. *Infancia y aprendizaje, 35*, 405-419.  
doi: 10.1174/021037012803495249

- Sterling, A. (2006). Taiwanese mother's beliefs about reading aloud with preschoolers: findings from the parent reading belief inventory. *Early Child Development and Care*. doi: 10.1080/03004430802221449
- Strasser, K., y Lissi, M. (2009). Home and instruction effects on emergent literacy in a sample of Chilean kindergarten children. *Scientific Studies of Reading*, doi: 10.1080/10888430902769525
- Superreguy, M., Strasser, K., Lissi, M., y Mendive, S. (2007). Creencias y prácticas de literacidad en familias chilenas con distintos niveles educativos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39, 239-251.
- Tabachnick, B., y Fidel, L. (2006). *Using Multivariate Statistics*, 5ta edición. Boston: Pearson Education.
- Van Kleeck, A. (2003). Research on book sharing: Another critical look. En: Van Kleeck, A., Stahl, S., y Bauer, E. (Eds.). (2003). *On reading books to children. Parents and teachers*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Kleeck, A. (2004). Fostering preliteracy development via storybook-sharing interactions. En: Stone, A., Silliman, E., Ehren, B., y Apel, K. (Eds.). (2004). *Handbook of Language and Literacy. Development and Disorders*. Nueva York: The Guilford Press.
- Van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: the importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools*. 45. doi: 10.1002/pits.20314

Whitehurts, G., Falco, F., Lonigan, C., Fischel, J., DeBaryshe, B., Valdez, M., Caufield, M.  
(1988). Accelerating language development through picture book reading.

*Developmental Psychology*, 24, 552-559.

Wiegel, D., Martin, S., y Bennett, K. (2006). Mother's literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6, 191-211. doi: 10.1177//1468798406066444

Woodcock, R., y Muñoz, A. (2005). *Pruebas de habilidad cognitiva y pruebas de aprovechamiento revisadas*. Itaka NY: Riverside Publishing.

Yaden, D, Jr., Rowe, D., y MacGillivray, L. (2000). Emergent literacy: A matter (polyphony) of perspectives. En Kamil, M.; Mosenthal, P.; Pearson, P.; y Barr, R. (Eds.), *Handbook of reading research*, 3, 425–454. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Zucker, T., Ward, A., y Justice, L. (2009). Print referencing during read-alouds: a technique for increasing emergent readers' print knowledge. *The Reading Teacher*, 63, 62–72

## Anexos

### Anexo 1. Fórmula de consentimiento informado



**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA**  
**VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN**  
**COMITÉ ÉTICO CIENTIFICO**  
Teléfonos:(506) 2511-4201    Telefax: (506) 2224-9367



### **FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO** (Para ser sujeto de investigación)

Actitudes y prácticas familiares de lectura conjunta de libros con niños y niñas que asisten a instituciones educativas públicas costarricenses.

Código (o número) de proyecto:

Nombre del Investigador Principal: M<sup>a</sup> Monserrat Solano Solano.

Nombre del participante: \_\_\_\_\_.

- A. **PROPÓSITO DEL PROYECTO:** El proyecto es realizado por M<sup>a</sup> Monserrat Solano Solano, estudiante de licenciatura en la carrera de Psicología de la Universidad de Costa Rica. El objetivo del proyecto es estudiar las actitudes y las prácticas que tienen los padres y madres respecto a la lectura de libros infantiles.
- B. **¿QUÉ SE HARÁ?:** Primero, se le pedirá que complete una serie de cuestionarios, en los cuales se le solicitará información sociodemográfica y prácticas familiares. Posteriormente, grabaremos en audio a usted y su hijo o hija mientras leen un libro que le facilitaremos.
- C. **RIESGOS:** Su participación en este estudio no supone ningún riesgo para usted ni para su hijo/a.
- D. **BENEFICIOS:** Como resultado de su participación en este estudio los investigadores podrán aprender más acerca de prácticas que tienen los padres y madres para promover el desarrollo de los niños y las niñas, y que este conocimiento beneficie a otras personas en el futuro.
- E. Antes de dar su autorización para este estudio usted debe haber hablado con M<sup>a</sup> Monserrat Solano Solano, y ella debe haber contestado satisfactoriamente todas sus preguntas. Si quisiera más información más adelante, puede obtenerla llamando al teléfono 8344-4354 en

el siguiente horario: de lunes a jueves, de 8 am a 5 pm, viernes, de 8 am a 4 pm. Además, puede consultar sobre los derechos de los Sujetos Participantes en Proyectos de Investigación al CONIS –Consejo Nacional de Salud del Ministerio de Salud, teléfonos 2233-3594, 2223-0333 extensión 292, de lunes a viernes de 8 a.m. a 4 p.m. Cualquier consulta adicional puede comunicarse a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica a los teléfonos 2511-4201 ó 2511-5839, de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m.

- F. Recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.
- G. Su participación en este estudio es voluntaria. Tiene el derecho de negarse a participar o a discontinuar su participación en cualquier momento.
- H. Su participación en este estudio es confidencial, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica pero de una manera anónima.
- I. No perderá ningún derecho legal por firmar este documento.

---

### CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio

---

Nombre, cédula y firma del testigo	fecha
------------------------------------	-------

M<sup>a</sup> Monserrat Solano Solano. 1-1450-0939

---

Nombre, cédula y firma del Investigador que solicita el consentimiento	fecha
--	-------

---

Nombre, cédula y firma del padre/madre/representante legal (menores de edad)	fecha
--	-------

---

NUEVA VERSIÓN FCI – APROBADO EN SESION DEL COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO (CEC) NO. 149  
REALIZADA EL 4 DE JUNIO DE 2008.  
CELM-Form.Consent-Form 06-08



## Anexo 2. Cuestionario de información sociodemográfica.

### Cuestionario de información sociodemográfica

#### Datos niño/a

ID \_\_\_\_\_ Centro Educativo \_\_\_\_\_

Nombre niño/a \_\_\_\_\_

Fecha de recolección \_\_\_\_\_  
Día Mes Año  
Fecha de nacimiento \_\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_\_  
Sexo ( ) 1. M ( ) 2. F

#### Experiencia educativa

Edad de ingreso a:

1 ( ) Guardería \_\_\_\_\_

Observaciones \_\_\_\_\_

2 ( ) Maternal \_\_\_\_\_

3 ( ) Prekinder \_\_\_\_\_

4 ( ) Otro \_\_\_\_\_

#### Datos de la madre:

Nombre \_\_\_\_\_

Fecha de nacimiento de la madre \_\_\_\_\_

Ocupación u oficio: \_\_\_\_\_

Nivel educativo:

Escuela Primaria 1 2 3 4 5 6

Observaciones \_\_\_\_\_

Ciclo básico de Secundaria 7 8 9

Ciclo diversificado de Secundaria 10 11

Colegio técnico o vocacional 1 2

Universidad 1 2 3 4 5

Estudios de Postgrado 1 2 3 4 5

#### Datos del padre:

Nombre \_\_\_\_\_

Fecha de nacimiento del padre \_\_\_\_\_

Ocupación u oficio: \_\_\_\_\_

Nivel educativo:

Escuela Primaria 1 2 3 4 5 6

Observaciones \_\_\_\_\_

Ciclo básico de Secundaria 7 8 9

Ciclo diversificado de Secundaria 10 11

Colegio técnico o vocacional 1 2

Universidad 1 2 3 4 5

Estudios de Postgrado 1 2 3 4 5

**Conformación Familiar**

( ) Mamá ( ) Papá ( ) Hermanos/as \_\_\_\_\_ ( ) Otros \_\_\_\_\_

	Parentesco	Edad	Nivel educativo	Ocupación
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				

**Contacto**

Tel. Casa \_\_\_\_\_ Tel. Oficina \_\_\_\_\_

Celular mamá \_\_\_\_\_ Celular Papá \_\_\_\_\_

Otro/s teléfonos de contacto \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Correo mamá \_\_\_\_\_ Correo papá \_\_\_\_\_

**Lectura de libros infantiles:**

¿Tiene el niño libros de cuentos infantiles? ( ) 1. Sí ( ) 2. No

¿Cuántos? \_\_\_\_\_

¿Qué tan frecuentemente se le lee al niño? \_\_\_\_\_

**Sugerencias: 1)** Nunca; **2)** 1 o 2 veces por semana, **3)** 3 o 4 veces por semana, **4)** todos los días.

A continuación, indique cuáles son los libros de cuentos infantiles de su niño:

---

---

---

---

**Reminiscencia:**

¿Habla con su hijo sobre experiencias del pasado? ( ) 1. Sí ( ) 2. No

¿Qué tan frecuente son las conversaciones sobre experiencias pasadas? \_\_\_\_\_

**Sugerencias: 1)** Nunca; **2)** 1 o 2 veces por semana, **3)** 3 o 4 veces por semana, **4)** todos los días.

**Anexo 3. Escala Parent Reading Belief Inventory (PRBI) propuesta por Wiegel y colaboradores (2006)**

**PARENT READING BELIEF INVENTORY**  
(Wiegel y Bennet, 2006).

We are interested in the Book Reading practices that parents have with their child, and your opinion about it. We refer to Book Reading practices as the process in which parent and child, together, take a moment to go through the pages of a children’s book. Please keep this in mind when answering the following questions.

We are going to show you some statements related to the Book Reading practices, and we want to know how much you agree or disagree with them. For that we are going to ask you to rate each one of the statements from 1 to 5 according to the level of agreement or disagreement, so that:

1= strongly disagree  
 2= disagree  
 3= neither agree or disagree  
 4=agree  
 5= strongly agree.

Also you can choose the option 'DA', if you consider that the item does not apply to your situation.

1. Children learn new words, colors, names, etc. from books.					
1	2	3	4	5	DA
Strongly disagree	Disagree	Neither agree or disagree	Agree	Strongly agree	Does not apply
2. I have good memories of being read to when I was a child					
1	2	3	4	5	DA
Strongly disagree	Disagree	Neither agree or disagree	Agree	Strongly agree	Does not apply

3. Reading helps children be better talkers and better listeners.

1	2	3	4	5	DA
Strongly disagree	Disagree	Neither agree or disagree	Agree	Strongly agree	Does not apply

4. Stories help build my child's imagination.

1	2	3	4	5	DA
Strongly disagree	Disagree	Neither agree or disagree	Agree	Strongly agree	Does not apply

5. My child learns lessons and morals from the stories we read.

1	2	3	4	5	DA
Strongly disagree	Disagree	Neither agree or disagree	Agree	Strongly agree	Does not apply

6. Reading helps children learn about things they never see in real life (like Eskimos and polar bears).

1	2	3	4	5	DA
Strongly disagree	Disagree	Neither agree or disagree	Agree	Strongly agree	Does not apply

7. My child learns important life skills from books (like how to follow a cooking recipe, how to protect themselves from strangers).

1	2	3	4	5	DA
Strongly disagree	Disagree	Neither agree or disagree	Agree	Strongly agree	Does not apply

8. My child learns many important things from me

1	2	3	4	5	DA
Strongly disagree	Disagree	Neither agree or disagree	Agree	Strongly agree	Does not apply

9. I am my child's most important teacher.

1	2	3	4	5	DA
Strongly disagree	Disagree	Neither agree or disagree	Agree	Strongly agree	Does not apply

10. Children do better in school when their parents also teach them things at home

1	2	3	4	5	DA
Strongly disagree	Disagree	Neither agree or disagree	Agree	Strongly agree	Does not apply

11. I enjoy reading with my child.

1	2	3	4	5	DA
Strongly disagree	Disagree	Neither agree or disagree	Agree	Strongly agree	Does not apply

12. Reading with my child is a special time that we love to share

1	2	3	4	5	DA
Strongly disagree	Disagree	Neither agree or disagree	Agree	Strongly agree	Does not apply

13. I feel warm and close to my child when we read.

1	2	3	4	5	DA
Strongly disagree	Disagree	Neither agree or disagree	Agree	Strongly agree	Does not apply

14. I read to my child whenever he or she wants

1	2	3	4	5	DA
Strongly disagree	Disagree	Neither agree or disagree	Agree	Strongly agree	Does not apply

15. There is little I can do to help my child get ready to do well in school.

1	2	3	4	5	DA
Strongly disagree	Disagree	Neither agree or disagree	Agree	Strongly agree	Does not apply

16. I would like to help my child learn but I don't know how

1	2	3	4	5	DA
Strongly disagree	Disagree	Neither agree or disagree	Agree	Strongly agree	Does not apply

17. Schools are responsible for teaching children, not parents

1	2	3	4	5	DA
Strongly disagree	Disagree	Neither agree or disagree	Agree	Strongly agree	Does not apply

18. I find it boring or difficult to read to my child.

1	2	3	4	5	DA
Strongly disagree	Disagree	Neither agree or disagree	Agree	Strongly agree	Does not apply

19. I have to scold or discipline my child when we try to read

1	2	3	4	5	DA
Strongly disagree	Disagree	Neither agree or disagree	Agree	Strongly agree	Does not apply

20. I don't read to my child because he or she won't sit still.

1	2	3	4	5	DA
Strongly disagree	Disagree	Neither agree or disagree	Agree	Strongly agree	Does not apply

21. My child is too young to learn about reading

1	2	3	4	5	DA
Strongly disagree	Disagree	Neither agree or disagree	Agree	Strongly agree	Does not apply

22. Even if I would like to, I'm just too busy and too tired to read to my child.

1	2	3	4	5	DA
Strongly disagree	Disagree	Neither agree or disagree	Agree	Strongly agree	Does not apply

23. I don't read to my child because we have nothing to read

1	2	3	4	5	DA
Strongly disagree	Disagree		Agree	Strongly agree	Does not apply

Neither agree or  
disagree

24. I don't read to my child because there is no room and no quiet place in the house.

1	2	3	4	5	DA
Strongly disagree	Disagree	Neither agree or disagree	Agree	Strongly agree	Does not apply

25. I don't read to my child because I have other, more important things to do as a parent.

1	2	3	4	5	DA
Strongly disagree	Disagree	Neither agree or disagree	Agree	Strongly agree	Does not apply

26. As a parent, I play an important role in my child's development

1	2	3	4	5	DA
Strongly disagree	Disagree	Neither agree or disagree	Agree	Strongly agree	Does not apply

27. Parents need to be involved in their child's education

1	2	3	4	5	DA
Strongly disagree	Disagree	Neither agree or disagree	Agree	Strongly agree	Does not apply

28. When my child goes to school, the teacher will teach my child everything my child needs to know so I don't need to worry.

1	2	3	4	5	DA
Strongly disagree	Disagree	Neither agree or disagree	Agree	Strongly agree	Does not apply

29. Parents should teach children how to read before they start school

1	2	3	4	5	DA
Strongly disagree	Disagree	Neither agree or disagree	Agree	Strongly agree	Does not apply

30. Some children are natural talkers, others are silent; parents do not have much influence over this.

1	2	3	4	5	DA
Strongly disagree	Disagree	Neither agree or disagree	Agree	Strongly agree	Does not apply

31. Children inherit their language ability from their parents, it's in their genes.

1	2	3	4	5	DA
Strongly disagree	Disagree	Neither agree or disagree	Agree	Strongly agree	Does not apply

32. I read with my child so he/she will learn the letters and how to read simple words.

1	2	3	4	5	DA
Strongly disagree	Disagree	Neither agree or disagree	Agree	Strongly agree	Does not apply

#### Anexo 4. Instrucción para la lectura conjunta del libro

Nombre niño/a: \_\_\_\_\_ ID#: \_\_\_\_\_

Nombre madre: \_\_\_\_\_

#### **TAREA – LECTURA CONJUNTA DE UN LIBRO INFANTIL**

- A. Pídale al niño y a la madre que busquen un lugar silencioso y que se sienten juntos.
- B. Confirme que la grabadora esté encendida.
- C. Diga a la madre: *“Nos interesa conocer cómo los niños y niñas en edad preescolar leen libros de cuentos infantiles con quienes los cuidan. Para esto, le queremos solicitar que lea el siguiente libro con su hijo/hija. Nos gustaría pedirle que lean como comúnmente acostumbran hacerlo cuando leen algo juntos. Yo saldré de la habitación y ustedes no tendrán tiempo límite para hacerlo. Al terminar de leer el cuento, pueden avisarme.”*



## **Anexo 5. División por enunciados del libro De compras con mamá (Mayer, 1988).**

- 1 Nos fuimos de compras.
- 2 Llegamos al supermercado
- 3 y me tocó empujar el carrito de las compras.
- 4 Estaba un poco pesado pero no tanto.
- 5 Quiero subirme pidió mi hermanita.
- 6 No crees que ya estás muy grande como para subirte al carrito? Dijo mamá.
- 7 No respondió mi hermanita subiéndose al carrito.
- 8 Así que tuve que llevarla a ella en el carrito también.
- 9 Ahora sí que estaba pesado.
- 10 Le ayudé a mamá a escoger unas manzanas.
- 11 Mi hermanita escogió una ciruela roja.
- 12 Mmm
- 13 y le dio un mordisco.
- 14 Creo que mamá se enojó.
- 15 Mi hermanita tomó una gran bolsa de confites.
- 16 Hoy no exclamó mamá.
- 17 Espérenme aquí dijo mamá
- 18 ya casi regreso
- 19 Me di la vuelta y mi hermanita había desaparecido.
- 20 La busqué por todas partes pero no sabía donde podía estar.
- 21 Finalmente la encontré
- 22 se había devuelto al pasillo de los confites.
- 23 Traté de hacer que viniera conmigo
- 24 no me decía.
- 25 Luego mamá nos encontró
- 26 creo que mamá se enojó.
- 27 Mi hermanita dijo quiero confites
- 28 mamá le dijo ya te dije que hoy no vamos a comprar confites

29 ¿Quieres que te castigue?  
30 Llegamos a un pasillo con estantes llenos de libros  
31 Cada uno de nosotros escogió uno.  
32 Luego caminamos entre los estantes de los juguetes  
33 mi hermanita dijo quiero un pato amarillo.  
34 No necesitas un pato amarillo respondió mamá  
35 y yo quiero una cubeta roja dijo mi hermanita.  
36 No dijo mamá.  
37 Mamá quería toallas de papel  
38 mi hermanita sacó un rollo de la parte inferior de la torre de toallas.  
39 La torre se cayó  
40 fue un desastre.  
41 El dueño de la tienda no parecía estar muy feliz.  
42 Mamá pagó por todo y cargamos las bolsas con las compras en nuestro auto.  
43 Mi hermanita dijo quiero un helado  
44 yo también quiero un helado dije.  
45 Ahora no respondió mamá  
46 tenemos que ir a otro lugar.  
47 Entonces caminamos de regreso al centro comercial.  
48 Pasamos frente a la panadería  
49 quiero un pastel dijo mi hermanita.  
50 Hoy no exclamó mamá.  
51 Caminamos frente a la tienda de mascotas  
52 quiero un gatito dijo mi hermanita.  
53 Pero ya tienes uno dijo mamá.  
54 Pasamos por la tienda de juguetes  
55 quiero una muñeca dijo mi hermanita.  
56 No respondió mamá  
57 lo que necesitas es un vestido nuevo.  
58 Entramos a la tienda de ropa

59 mamá escogió un vestido para mi hermanita y ella se lo probó.  
60 ¿No creen que se ve muy bonita? Preguntó mamá  
61 Sí le respondí.  
62 Mamá pagó por el vestido  
63 y fuimos a comprar helados.  
64 Hasta que al fin  
65 esa fue la mejor parte

**Anexo 6. Escala Parent Reading Belief Inventory (PRBI) propuesta por Wiegel y colaboradores (2006) traducida al español**

**INVENTARIO SOBRE CREENCIAS DE LOS PADRES DE FAMILIA ACERCA DE LA LECTURA**  
(Wiegel et al.2006)

Estamos interesados en conocer las prácticas de lectura de libros que tienen los padres con sus niños, y queremos conocer su opinión al respecto. Definimos lectura de libros como el proceso en el que un padre o una madre y su niño o niña, de manera conjunta, se toman un momento para repasar las páginas de un libro de niños. Por favor, tenga esto en cuenta a la hora de responder las siguientes preguntas.

Vamos a mostrarle algunos enunciados relacionados con la práctica de lectura de libros, y queremos saber qué tanto está de acuerdo o qué tanto está en desacuerdo con cada uno de ellos. Para eso, vamos a pedirle que puntúe cada uno de los enunciados del 1 al 5, según su nivel de acuerdo o desacuerdo, de tal manera que:

1= fuertemente en desacuerdo
2 = en desacuerdo
3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo
4 = de acuerdo
5 = fuertemente de acuerdo

También, puede elegir la opción 'NA', si considera que el ítem no se aplica a su situación.

**1. Los niños aprenden nuevas palabras, nombres, etc. de los libros**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>NA</b>
Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo	No Aplica

**2. Tengo buenos recuerdos de cuando me leían cuando yo era un niño/a**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>NA</b>
Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo	No Aplica

**3. La lectura ayuda a los niños a ser mejores conversadores y mejores oyentes**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>NA</b>
Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo	No Aplica

**4. Las historias le ayudan a mi niño a desarrollar su imaginación.**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>NA</b>
Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo	No Aplica

**5. Mi niño aprende lecciones morales y valores de las historias que leemos.**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>NA</b>
Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo	No Aplica

**6. La lectura ayuda a que los niños aprendan acerca de cosas que nunca han visto en la vida real (como Esquimales y osos polares).**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>NA</b>
Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo	No Aplica

**7. Mi niño/a aprende de los libros habilidades importantes para la vida (como seguir una receta de cocina o cómo protegerse a sí mismo de extraños).**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>NA</b>
Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo	No Aplica

**8. Mi niño/a aprende muchas cosas importantes de mí.**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>NA</b>
Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo	No Aplica

**9. Soy el maestro/la maestra más importante de mi niño/a.**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>NA</b>
Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo	No Aplica

**10. A los niños les va mejor en la escuela cuando sus padres también les enseñan cosas en el hogar.**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>NA</b>
Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo	No Aplica

**11. Yo disfruto de leer con mi niño/a.**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>NA</b>
Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo	No Aplica

**12. Leer con mi niño/a es un momento especial que nos gusta compartir.**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>NA</b>
Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo	No Aplica

**13. Me siento amorosa y cercana a mi niño/a cuando leemos.**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>NA</b>
Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo	No Aplica

**14. Yo le leo a mi niño/a cuando él/ella quiere**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>NA</b>
Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo	No Aplica

**15. Es poco lo que puedo hacer para ayudarle a mi niño/a a prepararse para que le vaya bien en la escuela.**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>NA</b>
Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo	No Aplica

**16. Me gustaría ayudar a mi niño/a a aprender pero no sé como**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>NA</b>
Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo	No Aplica

**17. Las escuelas son las responsables de enseñar a los niños, no los padres de familia.**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>NA</b>
Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo	No Aplica

**18. Encuentro aburrido leerle a mi niño/a.**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>NA</b>
Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo	No Aplica

**19. Encuentro difícil leerle a mi niño/a.**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>NA</b>
Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo	No Aplica

**20. Tengo que regañar o disciplinar a mi niño/a cuando tratamos de leer.**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>NA</b>
Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo	No Aplica

**21. Yo no le leo a mi niño/a porque él/ella no se queda quieto**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>NA</b>
Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo	No Aplica

**22. Mi niño/a está muy pequeño/a para aprender acerca de la lectura.**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>NA</b>
Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo	No Aplica

**23. Aunque me gustaría, estoy muy ocupado/a para leerle a mi niño/a.**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>NA</b>
Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo	No Aplica

**24. Aunque me gustaría, estoy muy cansado/a para leerle a mi niño/a.**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>NA</b>
Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo	No Aplica

**25. No le leo a mi niño/a porque no tenemos nada para leer.**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>NA</b>
Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo	No Aplica

**26. No le leo a mi niño/a porque no hay espacio ni un lugar tranquilo en la casa para hacerlo.**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>NA</b>
Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo	No Aplica

**27. No le leo a mi niño/a porque tengo otras cosas más importantes que hacer como padre de familia.**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>NA</b>
Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo	No Aplica

**28. Como padre de familia, juego un rol importante en el desarrollo de mi niño/a.**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>NA</b>
Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo	No Aplica

**29. Los padres de familia necesitan involucrarse en la educación de sus niños/as.**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>NA</b>
Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo	No Aplica

**30. Cuando mi niño/a vaya a la escuela, la maestra le enseñará todo lo que necesita saber, así es que no tengo que preocuparme.**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>NA</b>
Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo	No Aplica

**31. Los padres de familia deben enseñarle a los niños y niñas cómo leer antes de que empiecen la escuela.**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>NA</b>
Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo	No Aplica

**32. Algunos niños y niñas son conversadores naturales, otros son callados; los padres de familia no tienen mucha influencia sobre esto.**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>NA</b>
Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo	No Aplica

**33. Los niños heredan la habilidad de lenguaje de sus padres/madres, está en sus genes.**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>NA</b>
Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo	No Aplica

**34. Yo leo con mi niño/a para que aprenda las letras y aprenda cómo leer palabras sencillas.**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>NA</b>
Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo	No Aplica



## Anexo 7. Sistematización de resultados de la entrevista cognitiva

Tabla 19

### Sistematización de resultados de entrevista cognitiva

Reactivo	Problema	Frecuencia	Sujetos	Descripción de cambios
Indicaciones para completar el documento	Claridad de la instrucción Categorías de respuesta ambiguas	3/10	S1: “¿nada más marco con una equis?” S2: “¿qué pongo? ¿Qué sí? ¿le pongo una equis o qué?” S8: “¿pongo aquí un check?” S1: uso de la palabra <i>puntué</i> : “evaluar si está bien o mal.” S3: “enumerar si uno está de acuerdo o en desacuerdo con lo que ustedes están preguntando.”	Añadir una oración que indique la forma de marcar la respuesta elegida.
Indicaciones para completar el documento	Claridad en la instrucción	3/10	S8: “ver que, digamos lo que usted me pregunta ver que me parece a mí”, “enunciado es lo que está, es lo que está escribiendo aquí (señalando la escala).”	Cambio de palabra <i>enunciado</i> por <i>frase</i> .
Indicaciones para completar el documento	Concepto: ítem.	1/10	S2: “no, yo sé mucho de esto pero, ítem yo lo consideré como los siguientes preguntas.”	No se modifica el reactivo porque es solo un caso, además apunta a lo que la investigadora tiene en mente.
Indicaciones para completar el documento	Claridad en la instrucción Categorías de respuesta ambiguas	4/10	S2: fue necesario explicarle la forma de uso de las puntuaciones en la escala Likert. S1, S2, S3: conforme completan la escala, de forma verbal expresan la tendencia a responder de manera polar, respondiendo en voz alta sí o no a los ítems.	Introducción de un ejemplo de respuesta. Considerar un cambio en la presentación de las categorías de respuesta.
Indicaciones para completar el documento	Concepto: niño.	2/10	S3 y S5: conforme leen reemplazan la palabra niño por hijo.	Reemplazar <i>hijo</i> por <i>niño</i> . Considerar cambiar el lenguaje inclusivo que en ocasiones llevó a la confusión durante la lectura.

2	Categoría de respuesta ambigua	1/10	S3: “En realidad casi no me leían. Entonces esta puede ser (marcando la opción Ni de acuerdo ni en desacuerdo, en vez de la opción NA –no aplica-).” S2: “di el respeto, de educación. Al menos eso es lo que yo entiendo.” S3: “bueno tal como ahora del 15 de setiembre, uno les enseña, que uno tiene que respetar la bandera y todas esas cosas.”	Considerar un cambio en la presentación de las categorías de respuesta.
5	Concepto: lecciones morales.	3/10	S8: “Digamos un día de estos la niña les pidió que nosotros leyéramos un cuento y ellos venirlo a decir aquí. El cuento que yo escogí era de, de ratón de ciudad y ratón de campo. Era una moraleja de que uno tiene que vivir feliz con lo que tiene y no con lo que los demás tienen, algo así era lo que decía entonces es sí, como una moraleja.” S2: “(piensa antes de contestar) eh, no creo que no ¿en qué sentido? Hay otras personas también.”	Se cambia la palabra <i>lecciones morales</i> por <i>moraleja</i> , que es lo que la investigadora tiene en mente.
9	Concepto: maestro. Categoría de respuesta ambigua	1/10	Pese a que expresó verbalmente estar en desacuerdo, marcó la categoría <i>De acuerdo</i> . S3: Dificultad para contestar al ítem, al tratarse de una doble negación. S7: “¿es poco lo que puedo dice? No, estoy en desacuerdo.”	No se realizan cambios por la baja frecuencia, y porque la confusión no es respecto al ítem, si no en cuanto al formato de respuesta.
15	Proceso mental complejo	3/10	S9: “Es poco lo que puedo hacer para ayudarle a mi niño a prepararse para que le vaya bien en la escuela ¿es poco lo que puedo hacer? No porque. Estoy en desacuerdo, esa es como, como para ver si uno. Sí que está como al revés.”	No se realizan cambios. Pese a que se presentaron dificultades, hacia el final del proceso la respuesta fue acorde a este.

28	Concepto: rol.	1/10	S9: “¿Pero rol es? ¿cuál es el sinónimo de rol? ¿Como una etapa?”	No se realizan cambios por la baja frecuencia.
32	Proceso mental complejo	2/10	S2: “no, no estoy ni de acuerdo. Porque hay niños que uno les habla y nada.” S8: “sí, sí tienen. No, no estoy en desacuerdo, porque sí tienen influencia.”	No se realizan cambios. Pese a que se presentaron dificultades, hacia el final del proceso la respuesta fue acorde a este.
33	Proceso mental complejo	1/4	S5: “espere para ver. Los niños heredan la habilidad de lenguaje de sus padres. Es que no sé, nunca me había puesto a pensar en eso. La verdad no sé. Es que si fuera como pelo y así.”	No se realizan cambios. Pese a que se presentaron dificultades, hacia el final del proceso la respuesta fue acorde a este.

---

## Anexo 8. Sistema de codificación

### Sistema de codificación para la lectura conjunta de libros infantiles Adaptado de Sparks et al. (2016)

La codificación consistirá en la clasificación de enunciados en distintas categorías. Se entiende por enunciado la construcción **sujeto + verbo**.

#### ¿Qué es un enunciado?

Puede consistir en un único verbo, en tanto el mismo marca la persona. A continuación algunos señalamientos que le permitirán identificar enunciados:

1. Verbos independientes son considerados enunciados si tienen sentido en sí mismos. Ej: MOT: Dígame. CHI: Pero ella sí comió. **MOT:** Ah # comió.
2. Se considera como un solo enunciado tanto una oración simple como una oración subordinada. Para una explicación clara que le permita identificar una oración subordinada, viste el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=ozwqN8XJOfs>
3. Expresiones como las descritas a continuación deben codificarse, aunque no presenten el formato de enunciado, según los lineamientos descritos arriba:
  - a. Preguntas: “¿Qué?” “¿Cómo?” “¿Por qué?”
  - b. Interjecciones: “Huy!” “¿Ajá?” “¿En serio?” y “Ay!” “Y?”
  - c. Preguntas de clarificación, **CHI:** Fuimos al río. **MOT:** ¿A dónde?
  - d. Afirmaciones y negaciones, como “Sí”, “No” y “Okay”.

#### ¿Qué no es un enunciado?

4. Llamar al niño o niña por su nombre no cuenta como enunciado. Ej: **MOT:** Alejandro dígame
5. Arrepentimientos o correcciones de una frase no son tomados en cuenta como enunciados. Ej: **MOT:** Y ~~¿Cómo era~~ +//? ¿Cómo se llama esto?
6. Cuando hay un retraction o hay una corrección en dos líneas, se codifica en la primera línea, y la persona a la que le corresponde dividir los enunciados no incluye en el listado la línea incompleta.

\*CHI: cuando.

\*CHI: cuando <la> [//] # ella se quería montar en el carrito.

## RESUMEN DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

<b>MOT/CHI</b>	<b>1. Solicitud Pregunta Abierta (PA_SOL)</b>
<b>MOT/CHI</b>	<b>2. Solicitud Pregunta Cerrada (PC_SOL)</b>
<b>MOT/CHI</b>	<b>3. Provisiones (PROV)</b>
<b>MOT/CHI</b>	<b>4. Conversacional (CONV)</b>
<b>MOT</b>	<b>5. Confirmación (CONF)</b>
<b>MOT/CHI</b>	<b>6. Otras (OTRAS)</b>
<b>MOT</b>	<b>7. Lectura literal (LECT_LIT)</b>

<b>1. Descripción (DESCRIP)</b>
<b>2. Predicción/Inferencia (PREDIC)</b>
<b>3. Relacional (RELA)</b>
<b>4. Conocimiento material impreso (CON IMP)</b>
<b>5. Evaluación (EVAL)</b>
<b>6. Book related (BOOK_REL)</b>

# I. CLASIFICACIÓN DE ENUNCIADOS MATERNOS Y DEL NIÑO

**SOLICITUDES:** Un enunciado solicitando que se provea información.

**1. Abierta (PA\_SOL):** Una pregunta en la cual se requiere que se provea información más allá de sí/no. Incluye preguntas de qué, cuándo, cómo, dónde, porqué (las conocidas como *wh-questions* en el idioma inglés).

(Ejemplo 1)

\*MOM: el rollo y derramó la torre ¿y que quería ella?

\*MOM: ¿qué otras cosas quería?

- Cuando se hacen preguntas del tipo “te acuerdas...” y luego se hace una pregunta abierta puede codificarse como una pregunta abierta, ignorando el “te acuerdas...”

(Ejemplo 2)

\*MOM: ¿y te acuerdas qué otras cosas hizo ella en el supermercado?

**2. Cerrada (PC\_SOL):** Una pregunta que puede ser respondida con un simple sí o no. Incluye enunciados en los cuáles se proveen dos opciones (preguntas de elección), por ejemplo “¿son papas fritas o una barra de chocolate?”

(Ejemplo 3)

\*MOM: mirá! # lo ves que está con mamá?

\*CHI: sí.

(Ejemplo 4)

\*MOM: qué es esto?

\*MOM: un elefante o un hipopótamo?

\*CHI: un hipopótamo.

Cuando la madre dice “me pregunto quién...” se considera una solicitud, ya que están pidiendo al niño que piense al respecto.
---

**3. PROVISIONES:** Un enunciado en el cual se provee información.

(Ejemplo 5)

\*MOM: aquí está la hermanita en la pijama.

\*MOM: aquí está el niño peinándose el pelo mechudo.

(Ejemplo 6)

\*MOM: vamos a leer De compras con mamá.

\*MOM: es un castor.

- Se codifica como provisión también todo aquel enunciado materno en el cual se provee información pero no necesita una respuesta. Puede venir acompañado de frases al final como “¿verdad?”, “¿viste?” o “¿en serio?”, que se codifican como una categoría distinta (9).

(Ejemplo 7)

- \*MOM: y le dio un mordisco # creo que mamá se enojó.  
 \*MOM: le dio el mordisco # dentro de la tienda # <jum> verdad?

**4. ENUNCIADOS CONVERSACIONALES:** Interjecciones o expresiones cuyo propósito principal sea mantener el flujo de la conversación. Por ejemplo “¿en serio?”, “¿verdad?” al final de un enunciado, y “¿ajá?” luego de que el niño interviene.

(Ejemplo 8)

- \*MOM: y le dio un mordisco # creo que mamá se enojó.  
 \*MOM: le dio el mordisco # dentro de la tienda # <jum> [=! expresando sorpresa] eso no se hace # hasta que la pague verdad?

También se refieren a enunciados previamente producidos por el niño pero agregando un tono de pregunta. Las respuestas de los niños a preguntas codificadas como 9 también se codifican como 9. En este caso, se codifican como 9 y no como 6 pues se constituyen como un esfuerzo materno para promover la participación del niño. Su interés no es aclarar, sino vincular al niño a decir algo.

(Ejemplo 9)

- \*MOM: eso es un cuaderno pero qué dibujo tiene el cuaderno?  
 \*CHI: un caballo.  
 \*MOM: eso es un caballo?

**5. CONFIRMACIÓN:** Enunciados que confirman el enunciado del niño, por ejemplo “Sí”, “No”, “bien” y “Uhum” o repiten lo que el niño indicó (sin entonación de pregunta. En caso de presentar entonación de pregunta, se codifica como 9).

(Ejemplo 10)

- \*CHI: estaba muy enojado.  
 \*MOM: estaba muy enojado sí.  
 \*CHI: y mamá también.  
 \*MOM: mamá también.

(Ejemplo 11)

- \*CHI: se enojó mucho con # su # bebé?  
 \*MOM: <uhum> [=! confirmando].

**6. OTRAS:** Un enunciado que no se puede ubicar dentro de las categorías anteriores o cuya intención no es clara. Puede incluir el niño diciendo “mamá” y la madre respondiéndole “sí” o “mmm”.

Un enunciado en el cual no queda claro de qué está hablando el niño.

**7. LECTURA LITERAL:** La lectura que la madre hace del texto presente en el libro. Incluye la referencia literal a las busbujas de diálogo. Además, si el texto está acompañado de inicios como aquí dice + texto litera, se codifica bajo esta categoría. También el texto incluido en los dibujos (aquí dice xxx (y la madre lee el texto incluido en los dibujos del libro) se considera como lectura literal.

(Ejemplo 2)

\*MOM: aquí dice # llegamos # al supermercado y me tocó # empujar el carrito de las compras.

- Incluye la repetición exacta que el niño hace de esta lectura.

(Ejemplo 13)

\*MOM: nos fuimos de compras.

\*CHI: nos fuimos de compras.

\*MOM: me tocó empujar el carrito de las compras.

\*CHI: me tocó empujar el carrito de las compras.

## II. CLASIFICACIÓN DE SOLICITUDES Y PROVISIONES

**1. DESCRIPCIONES/ ETIQUETAS:** Un enunciado que nombra un ítem en el libro o que solicita/provee una descripción del dibujo.

(Ejemplo 14)

\*MOM: son animalitos.

(Ejemplo 15)

\*MOM: aquí está la mamá # en el carro azul con los niños.

- Un enunciado que resume o repite el texto sin añadirle nada.

(Ejemplo 16)

\*MOM: qué chiquita más tremenda # la busqué por todas partes pero no sabía dónde podía estar # vea el hermanito está buscando a la hermanita.

Las descripciones son enunciados que no tienen que trascender la información presentada en el texto e ilustraciones (Haden, Reese and Fivush, 1996).  
Puede incluir leer el texto que se encuentra en el frente del libro.



**2. PREDICCIÓN/INFERENCIA:** Enunciados que predicen qué va a suceder en la historia, integra o establece relaciones entre eventos de la historia, o hace una conclusión. Por ejemplo “¿qué crees que va a pasar?” o “¿es eso cierto?”. Se incluyen además aquí preguntas sobre las razones que justifican una emoción y que no están descritas en el texto. Por ejemplo: ¿Por qué está enojado el señor?

(Ejemplo 17)

\*MOM: y ahora?

\*MOM: qué pasará?

\*MOM: Nacho?

\*MOM: no sabes # vam

- Enunciados con inferencias respecto a motivaciones o causalidad.

(Ejemplo 18)

\*CHI: y por qué lo que ellos quieren no se lo pueden comprar?

\*MOM: porque a veces se puede y a veces no # seguro la mamá no tiene platita.

- Enunciados en los cuales la madre infiere pensamientos o comentarios que los personajes de la historia pueden hacer.

(Ejemplo 19)

\*MOM: la torre se cayó # fue un desastre # el dueño de la tienda no parecía estar muy feliz.

\*MOM: vea # y la mamá pensando qué vergüenza!

- Puede incluir enunciados donde no queda claro quién es la persona por ejemplo “Yo pienso que puede ser Rata, me pregunto cuál es Rata” porque no está señalando a un dibujo específico ni provee una descripción. Se infiere cuál dibujo corresponde a cada personaje.

(Ejemplo 20)

\*MOM: <ahhh> [=! expresando comprensión] son otras fotitas de otros días que ellos han ido a pasear # ves ahí está la hermanita llorando # ahí está el peinándose # aquí está él cuidando a su hermanito.

Las predicciones e inferencias solicitan o proveen conclusiones que no son dadas directamente en el texto (Haden et. al., 1996).

Si se está tratando de distinguir entre qué es una descripción y qué es una predicción/inferencia, observe si el enunciado requiere una respuesta simple de un nivel bajo (descripción) o requiere un nivel más alto de pensamiento (predicción/inferencia).

**3. RELACIONAL:** Enunciado que conecta un objeto o concepto en el libro a un evento u objeto en el mundo externo y que trasciende el libro. Se dividen en:

**a) Relacionadas a la Propia Experiencia:** Relaciona un objeto o concepto en el libro al propio mundo del niño.

(Ejemplo 21)

\*MOM: estaba un poco pesado pero no tanto # vea # el chiquito le estaba ayudando como usted cuando le ayuda a mamá.

- Incluye referencias a discusiones previas.

(Ejemplo 22)

\*MOM: pero ella tenía planeado comprarle otra cosa qué le compró?

\*CHI: un vestido.

\*MOM: un vestido a veces así pasa con nosotros verdad?

\*CHI: sí # nos quieren comprar otra cosa.

\*MOM: verdad?

\*MOM: sí y hay veces que no podemos comprarte lo que tú quieres.

\*MOM: qué te querías comprar ahora cuando pasó el señor # sonando la campana?

- Incluye indagación sobre conocimiento previo, por ejemplo “Sabías eso?”.

(Ejemplo 23)

\*MOM: hay que pagar las cosas antes de comerlas # usted sabía?

**b) Relacionadas con el mundo:** Relaciona un objeto o concepto en el libro con conocimiento general del mundo, por ejemplo “¿Cuántas patas tiene una mariquita?” o “La gente menor a tres años no va al kínder.”

- Incluye comentarios sobre reglas morales para resguardar el bien social.

(Ejemplo 24)

\*MOM: <qué bárbara> [?] no hay que comerse lo del super(mercado) primero hay que pagar.

- Incluye definiciones, por ejemplo “Los perros son mascotas?”

(Ejemplo 25)

\*MOM: los castores son animales.

- Incluye rutinas de habilidades, como contar, a menos que estas rutinas sean parte de la descripción.

(Ejemplo 26)

\*MOM: dos libros # uno # dos.

**4. CONOCIMIENTO DE MATERIAL IMPRESO:** Un enunciado acerca del autor o ilustrador.

(Ejemplo 27)

\*MOM: y el autor?

\*MOM: <ajá> [=! confirmando].

\*MOM: se llama # tiene un nombre raro se llama Mercer Mayer.

- Identificación de palabras.
- Enunciados relacionados al deletreo, por ejemplo “N O. Qué dice eso? No” o “Con qué letra empieza mamá?”
- Dirigir la atención el sonido de palabras, por ejemplo “Esa comienza con una m, /eme/”
- Un enunciado relacionado a las convenciones de los libros y la lectura, por ejemplo definir la diferencia entre la portada y las páginas o la diferencia entre palabras y dibujos en una página.

(Ejemplo 28)

\*MOM: a ver # cuál es la portada del libro Nacho?

- Un enunciado referente a la puntuación, por ejemplo “Ese es un signo de pregunta”, “Entonces debe estar haciendo una pregunta.”
- Expresiones como “el fin” o “colorín colorado este cuento se ha acabado”. Toda la frase del Colorín Colorado se considera como un único enunciado.

**5. EVALUACIONES:** Un enunciado relacionado a lo emocional, ya sea para referirse al texto o a los dibujos.

(Ejemplo 29)

\*MOM: vea otra vez está enojada la mamá.

\*MOT: el dueño de la tienda no parecía estar muy feliz, verdad?

\*MOT: como estaba?

\*CH1: enojado.

- Enunciado en el cual la madre evalúa, o pide al niño evaluar, un ítem en el libro o el libro en sí mismo.

(Ejemplo 30)

\*MOM: qué chiquita más tremenda.

(Ejemplo 31)

\*MOM: y ya se acabó el libro.

\*MOM: te gustó?

\*MOM: sí?

\*MOM: mucho?

\*MOM: bueno.

**6. RELACIONADAS CON EL LIBRO:** Expresiones que **no** se encuentran relacionadas al texto (cuento que se está leyendo) como tal, pero se relacionan con la lectura del libro.

(Ejemplo 32)

\*MOM: vamos a ver # la página uno dice # nos fuimos de compras.

(Ejemplo 33)

\*MOM: ok # vamos para la próxima página ok?

Las solicitudes, provisiones, y sus subcategorías correspondientes son también aplicables para los enunciados del niño.

Se ubicarán dentro de estas categorías solamente comentarios referentes al texto.

## VII. CONSIDERACIONES ADICIONALES.

**Participación de los hermanos:** Cualquier conversación hacia un hermano/a, incluyendo confirmar sus enunciados o hacer preguntas directas solamente hacia ellos, se clasifica como “HERMANO” y no se incluirá en el análisis.

**Recordar lo narrado:** si los participantes se enfocan en recordar la historia al final de la lectura, se usan las categorías originales (p.e., descripciones si se pide nombrar un objeto), predicciones/inferencias si se pide elaborar información/concluir algo.

**Números:** subrayar cuando ocurre cualquier secuencia de numeración. Si la madre cuenta los números de algo por ejemplo “vea dos libros- uno, dos” es una Descripción ya que se encuentra más que todo señalando el dibujo y describiéndolo. Si por ejemplo dice “Rata tiene dos años, uno, dos, tres” entonces sería Relacionadas al Mundo ya que está realizando un enunciado de mayor nivel: para tener tres años hay que tener uno, dos y luego tres, brindando así conocimiento acerca del mundo real.